Министерство образования и науки Российской Федерации
Московский педагогический государственный университет

**А.С. Обухов**

# РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Издательство Прометей
Москва
2006

Печатается по решению Ученого совета
Московского педагогического государственного университета

*Рецензенты:*
**Слободчиков В.И.,**
чл.-корр. РАО, доктор психол. наук, директор Института развития дошкольного образования РАО
**Савенков А.И.,**
доктор психол. наук, доктор пед. наук, профессор кафедры психологии развития МПГУ
**Поддьяков А.Н.,**
доктор психол. наук, профессор факультета психологии ГУ – Высшая школа экономики

ББК 88.3

**Обухов А.С.**
О26 Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006. – 224 с.

ISBN 5-7042-1642-0

Книга посвящена актуальной теме личностного и познавательного развития подрастающего поколения в ходе исследовательской деятельности. Феноменология исследования рассматривается через биологические предпосылки (исследовательская активность и исследовательское поведение), социокультурные детерминанты (нормы исследовательской деятельности) и исследовательскую позицию (субъективно значимую потребность личности). Обсуждаются основные психолого-педагогические задачи и проблемные вопросы, связанные с развитие исследовательской деятельностью учащихся в современном образовательном пространстве. Описывается опыт организации социокультурного взаимодействия учащихся и экспедиций с подростками в системе развития исследовательской деятельности учащихся.

Книга адресована всем, кто задумывается о психологической роли исследования в современном мире, занимается развитием исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и интересуется новыми формами организации образовательной деятельности.

ББК 88.3

**ISBN 5-7042-1642-0**

© МПГУ, 2006
© А.С. Обухов, 2006
© Оформление. ГНО Издательство «Прометей» МПГУ, 2006

# ВВЕДЕНИЕ

Каждый из нас по своей природе – исследователь. Но не каждый из нас в своем развитии выработал в себе исследовательскую позицию по отношению к миру, другим, самому себе. Исследовательская позиция – значимое личностное основание, исходя из которого, человек не просто активно реагирует на изменения, происходящие в мире, но ему необходимо искать и находить ранее им неизведанное. Исследовательская позиция проявляется и развивается в ходе реализации исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность выступает как условие развития личности, ее духовности. Именно исследовательская позиция содействует становлению уникального в нас.

Исследование для человека по своей феноменологии базируется на биологических предпосылках (исследовательская активность, исследовательское реагирование, исследовательское поведение), разворачивается посредством социокультурных детерминант (контексты, нормы и средства осуществления исследовательской деятельности) и опирается на внутреннюю позицию (способность искать и осознавать проблемы; осознанно, активно и конструктивно реагировать на проблемные ситуации, выстраивать исследовательское отношение к миру, к другим, к самому себе).

Исследовательская деятельность активизируется в ситуации неопределенности, новизны. Она особо значима человеку в условиях постоянно изменяющихся реалий мира. В современном мире при выстраивании условий для развития личности невозможно опираться только на репродуктивный путь. Стереотипы действий, стабильность условий развития, сохранность культурных традиций – значимые контексты для устойчивого развития личности. Однако, в современном, все быстрее изменяющемся мире они уже не могут выступать как превалирующие в системе воспитания и образования. Для успешной и активной жизни в этом мире человеку становится принципиально занимать по отношению к миру, другим и самому себе исследовательскую позицию.

Личность развивается в деятельности, а деятельность осуществляется личностью. Присвоение алгоритмов и норм исследовательской деятельности должно быть направлено на переустройство мировоззрения, внутренней позиции личности. Именно благо-

даря развитию исследовательской позиции человек получит возможность самостоятельно решать проблемные ситуации, выстраивать свой путь в этом мире. Значимо, чтобы этот вопрос стал во главе угла при новых формах построения образования. Организация исследовательской деятельности учащихся – наиболее эффективный способ построения образования, направленного на развитие активной личности, успешной в условиях изменяющихся реалий бытия.

В этой книге автор обобщает свои размышления по поводу феноменологии исследования и практический опыт развития исследовательской деятельности учащихся. Основная часть материалов публиковалась ранее в виде статей. Некоторые статьи были написаны в соавторстве с коллегами и учениками, о чем свидетельствуют соответствующие ссылки по каждому из подобных разделов.

В первой главе, отталкиваясь от разделяемой автором концепции В.С. Мухиной о феноменологии развития и бытия личности, предлагается общее обоснование феномена исследования как биологического явления, как социокультурной нормы и как личностной потребности.

Во второй главе «Развитие исследовательской деятельности учащихся: педагогические задачи» представлены взгляды автора на понимание личности и ее развития в условиях со-бытийной общности образовательного пространства, а также на основные алгоритмы развития со-бытийной общности школы. Обсуждается эффективность учебно-исследовательской деятельности как способа формирования мировоззрения. Показывается целесообразность развития исследовательской деятельности учащихся как содержание универсального профиля образования. Представлены основные вопросы и проблемы развития исследовательской деятельности учащихся в современном образовательном пространстве.

Третья глава раскрывает основные проблемные точки практики развития исследовательской деятельности учащихся. Основной вопрос – что и как мы на самом деле развиваем? С одной стороны, исследовательская деятельность – продуктивный путь для вхождения ученика в пространство культуры. С другой стороны, реальная педагогическая практика организации исследовательской деятельности учащихся не всегда направлена на раз-

витие исследовательской позиции. В этой главе также показывается глубинная взаимосвязь рефлексии с проектной и исследовательской деятельностью, их взаимная детерминация в развитии. Затрагивается вопрос о проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности. Представлен критериальный подход к оценке эффективности применения проектной и исследовательской деятельности в обучении. Описывается опыт построения психологической службы в условиях школы, развивающей исследовательскую деятельность учащихся.

В четвертой главе отдельно рассматривается вопрос о социокультурном взаимодействии в системе исследовательской деятельности учащихся. Показывается эффективность воспитания толерантности и патриотического воспитания через социокультурное взаимодействии при осуществлении исследовательской деятельности. Отдельно представлен материал, в котором обсуждается вопрос как юношеская конференция может стать эффективном средством организации социокультурного взаимодействия участников с целью их развития и взаимообогащения.

В пятой главе представлен опыт автора по развитию исследовательской деятельности учащихся в пространстве экспедиций в различные регионы нашей страны. Этот опыт направлен на обращение сознания городских подростков к изучению образа жизни и образа мысли человека в пространстве традиционных культур.

Ряд значимых вопросов по проблеме развития исследовательской деятельности учащихся остались за рамками этого издания. Будем надеяться, что представленное обобщение собственного опыта будет содействовать внедрению в пространство образования средств и методов, направленных на создание условий для развития активной творческой личности.

Автор выражает благодарность своим учителям, коллегам и ученикам, во взаимодействии с которыми появились и перенеслись на бумагу изложенные здесь размышления и практический опыт.

# ГЛАВА 1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ[1]

Исследование по своей феноменологии для человека имеет три составляющие, которые согласуются с факторами развития личности. *Биологические предпосылки* – исследовательская активность, исследовательское реагирование, исследовательское поведение. *Условия развития* – социокультурные, исторически сложившиеся контексты, содействующие (или тормозящие) преобразованию исследовательского поведения в исследовательскую деятельность, задающие нормы и средства осуществления этой деятельности. *Внутренняя позиция* – выработанная способность личности искать и осознавать проблемы; осознанно, активно и конструктивно реагировать на проблемные ситуации, выстраивать исследовательское отношение к миру, к другим, к самому себе.

Прежде чем говорить о том, как и благодаря чему может происходить развитие исследовательской деятельности учащихся, необходимо отдельно остановиться на каждой из составляющих феномена исследования. Понимание глубинных свойств исследования, его феноменологии позволит нам увидеть базовые значения и смыслы исследовательской деятельности для развития личности.

Биологические закономерности проявления исследовательского поведения человека выступают основополагающим конструктом, который, наполняясь социокультурными нормативами и средствами реализации исследовательской деятельности, может развиться в исследовательскую позицию личности. Рассмотрим последовательно биологические основы исследовательской активности и исследовательского поведения, которые присущи как человеку, так и животным; социокультурные детерминанты исследовательской деятельности, сложившиеся в историческом

[1] Глава написана на основе статей: *Обухов А.С.* Исследовательская позиция по отношению к миру, другим, себе // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей / Под общ. ред. А.С. Обухова. М., 2006. С. 67–77; *Обухов А.С.* Исследовательская позиция личности // «Психология образования: региональный опыт»: Материалы Второй национальной научно-практической конференции. М., 2005. С. 223–224.

развитии человечества и закрепленные в условиях развития; феномен исследовательской позиции личности в отношении к миру, другим, самому себе.

## 1.1. Биологические основы исследовательской активности и исследовательского поведения

Каждый из нас – изначально, по своей природе, ***исследователь***. Спонтанное, неосознаваемое исследование свойственно как любому человеку, так и животным. Первоначально мотивом к исследовательской деятельности выступает любознательность или, по словам И.П. Павлова, рефлекс «что такое?». И у человека, и у животных существует исследовательская активность, исследовательское поведение, бескорыстное любопытство. Исследовательская активность и исследовательское поведение во многом определяют степень адаптивности в приспособлении и эффективном взаимодействии организма с изменяющимися условиями окружающей среды. Многие биологи и этологи (К. Лоренц, Д. Мак-Фардленд, Р. Хайнд, Р. Шовен и др.) показали, что исследовательское поведение выступает как наиболее эффективная для животных форма реагирования на ситуацию неопределенности. И.П. Павлов среди безусловных рефлексов отдельно выделял ориентировочно-исследовательский как первичную психическую реакцию организма на новый стимул. По его словам, рефлекс жизни состоит из массы отдельных рефлексов, среди которых сильнейшие, «сопровождающие человеческую жизнь, как и всякого животного, с первого ее дня до последнего»[1] – это пищевой и ориентировочный (исследовательский) рефлексы. Исследовательский рефлекс – базисное свойство психики, определяющее жизнеспособность живых организмов в поливерсионной среде обитания.

Исследовательскую активность зоопсихологи обычно рассматривают как стремление животных «передвигаться и осматривать окружающую среду, даже когда они не испытывают ни голода, ни жажды, ни полового возбуждения»[2]. Запуск исследовательской активности осуществляется в основном при появлении нового предмета, изменении среды, звуковом или световом раздражите-

[1] *Павлов И.П.* Мозг и психика. М.; Воронеж, 1996. С. 266.

[2] *Шовен Р.* Поведение животных. М., 1972. С. 256.

ле. Т.е. запуск исследовательской активности у животных связан с восприятием нового. При этом следует отличать инстинктивное поведение, запускаемое ключевыми стимулами, от исследовательского поведения, запускающегося изменением среды или потребностью к ее освоению (ознакомлению с новой средой).

Исследовательский рефлекс, с одной стороны, – врожденный рефлекс, но, с другой стороны, запуск исследовательского поведения у животных определяется скорее средовыми контекстами. На основе исследовательского поведения у животных формируется научение, расширяется приобретаемый опыт. Проблема новизны и восприятия нового так или иначе связаны с уже существующим опытом и являются основой для его дальнейшего развития. Р. Шовен отмечает, что следует различать абсолютную (раздражитель никогда не встречался) и относительную (необычное сочетание знакомых раздражителей) новизну. Самые разнообразные новые раздражители запускают исследовательскую активность животных. Но существует и обратный процесс, начинающий тормозить исследовательскую активность, – привыкание, стереотипия. При привыкании к схожим раздражителям исследовательская реакция начинает притупляться. Новые раздражители оказываются более эффективными для запуска исследовательского поведения. Впрочем, в ряде зоопсихологических экспериментов было показано, что некоторые животные гораздо более чувствительны к необычному сочетанию знакомых раздражителей, нежели к раздражителям, обладающим абсолютной новизной.

Этологи различают следующие разновидности исследовательского поведения[1]:

1 – ориентировочная реакция (изменение положения и ориентации органов чувств);

2 – собственно исследовательское поведение (связано с передвижением животного);

3 – манипуляторно-исследовательское поведение (манипулирование с окружающей средой, предметами).

И.П. Павлов, изучая ориентировочную реакция, показал ее сложность[2]. Так, у позвоночных ориентировочная реакция сопровождается множественными изменениями:

---

[1] Там же. С. 258.

[2] *Павлов И.П.* Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Условные рефлексы. М., 1951.

- в органах чувств (например, расширение зрачка и снижение порога чувствительности к свету и т.д.);
- в мускулатуре органов чувств (глаза широко раскрываются, поворачиваются к раздражителю, настораживаются уши, принюхивается и т.д.);
- в состоянии скелетной мускулатуры (происходит приостановка при повышении тонуса мускулатуры; поворачивается голова и корпус; происходит подготовка к новым действиям);
- в центральной нервной системе (медленные волны сменяются быстрой нерегулярной активностью);
- в вегетативной системе (кровеносные сосуды конечностей сужаются, а сосуды головы расширяются; изменяется кожно-гальваническая реакция; изменяется ритм дыхания и сердечной деятельности – подавление или усиление);

Все эти изменения направлены на улучшение восприятия раздражителя или мобилизацию организма к новым действиям.

Исследовательская реакция может угасать (особенно при регулярном повторении раздражителя). Противоположной ориентировочной реакции по направлению действия выступает реакция адаптации. Адаптация направлена на ослабление влияния раздражителя, в то время как ориентировочная реакция стремиться это влияние усилить. Однако адаптация в условиях возбуждения исследовательской реакции затрагивает только те органы чувств и отделы нервной системы, которые непосредственно связаны с раздражителем, а в ориентировочной реакции задействован весь организм.

Близкая по появлению и проявлению к ориентировочной реакции – оборонительная. Она может осуществляться в виде агрессии, бегства, обездвиживания и др. Однако оборонительная реакция по своей функции противонаправлена исследовательской; она направлена на ослабление действия раздражителя.

Во внешнем плане исследовательское поведение этологи рассматривают, в первую очередь, через перемещение животного в пространстве при отсутствии базовых потребностей, т.е. в отсутствии какой либо корысти (поиске еды, питья, оптимального температурного режима, удовлетворения половых потребностей и т.д.).

Среди основных факторов, влияющих на возникновение и проявление бескорыстного исследовательского поведения, выделяют следующие[1]:

1. *Новизна предмета или изменение пространства* оказывается притягательными для большинства особей разных видов животных. Степень новизны раздражителя уменьшается по мере увеличения времени его действия. Если новая ситуация похожа на уже известную, но по каким-то параметрам отлична от прежней, то исследовательское поведение все равно активизируется. Важное значение имеет время проявления нового раздражителя. Так, сила активизации исследовательского поведения при появлении нового предмета в пространстве зависит от предшествующего времени пребывания животного в данном пространстве, т.е. от степени его освоенности – чем дольше животное было в пространстве перед появлением нового предмета, тем сильнее активизируется исследовательское поведение. Также если после некоторого перерыва животному предъявить ранее ему знакомый предмет, то он все равно активизирует исследовательское поведение. Исследовательская активность в виде перемещения животного максимальна в начале освоения нового пространства.

Степень новизны обратно пропорциональна таким факторам, как частота проявления похожих раздражителей; степень «давности» (время, прошедшее между появлением похожих раздражителей); степень сходства раздражителей. Сложные предметы вызывают чаще большую исследовательскую активность у животных, что во многом связано с тем, что они содержат большее количество новых раздражителей.

Значимыми параметрами раздражителей для запуска исследовательского поведения выступают контрастность и интенсивность. Отмечается, что «животные предпочитают раздражители умеренной интенсивности и избегают слишком сильных раздражителей, что, несомненно, имеет биологический смысл»[2]. Также существуют пределы восприятия нового. В условиях перенасыщения среды новыми стимулами в качестве защитной реакции организма создаются пороги восприятия.

Экспериментально выявлено, что в большинстве случаев животные прежде всего направляются к эмоционально привлека-

[1] *Шовен Р.* Поведение животных. М., 1972. С. 261–269.

[2] Там же. С. 263.

тельным для них предметам и стараются избегать болевых раздражителей. Однако отмечается, что болевые воздействия зачастую ускоряют процесс обучения в ходе исследовательского поведения.

Также рядом исследователей отмечается, что способность к развитому исследовательскому поведению имеет генетические детерминанты и в определенной степени наследуется.

2. *Обедненность или обогащенность среды развития* животных в определенной степени влияет на проявление в дальнейшем исследовательского поведения. Например, животные, развитие которых происходило в обогащенной среде, проявляли большую способность к различениям и т.п. Однако в большинстве случаев запуск исследовательской активности на одинаковый раздражитель происходил аналогично и у особей, развитие которых происходило в обедненной среде, и у особей, выросших в обогащенной среде.

3. *Возрастные, половые и иные факторы.* У разных видов животных наблюдаются как возрастные, так и половые различия в проявлениях исследовательской активности. Так, например, молодые собаки более активны, чем старые, а у крыс самки активнее самцов. Наблюдается более развитая исследовательская активность у особей с какой-то рецепторной недостаточностью, что, по-видимому, происходит по компенсаторному механизму. В некоторых экспериментах с животными было выявлено, что большую исследовательскую активность могли проявлять особи животных со сниженной способностью к хранению прошлого опыта.

4. *Другие виды активности и побуждений*. Отмечается, что исследовательское поведение и удовлетворение потребностей в пище или питье могут противостоять друг другу. Чем больше новизна среды обитания, тем сильнее проявляется исследовательское поведение при уменьшении удовлетворения голода или жажды. Однако чем выше у животного потребность в пище или питье, тем меньше исследовательское поведение отвлекает от удовлетворения этих потребностей. Зачастую исследовательское поведение и удовлетворение пищевых потребностей входят в конфликт – животные то подходят к пище, то бросают ее, чтобы осмотреть обстановку, прежде чем начать есть.

Отсутствие пищи и воды побуждает животное, испытывающее голод и жажду, более активно исследовать обстановку, особенно если она насыщена разнообразными раздражителями. Од-

нако исследовательская активность могла ослабевать в обедненной раздражителями среде. Но эти зависимости неоднозначны. Так, при перенасыщении среды раздражителями исследовательская активность в ряде случаев могла ослабевать. Решающим фактором оказывается не степень разнообразия, а степень новизны среды. При этом во многих случаях отмечается сходство исследовательского поведения животных с поведением, типичным для поиска пищи.

В этологических исследованиях наблюдалось избегание животными новых и необычных раздражителей. В таких случаях в поведении животных сталкиваются противоположные устремления – страх новизны и тяга к ней. Животное находится в конфликтной ситуации между робостью и любопытством. Ситуация «и хочется, и колется» характерна в условиях абсолютной новизны предмета. Чем непривычнее и сложнее обстановка для животного, тем чаще проявляется робость и даже реакция избегания. В ряде случаев у животных может наблюдаться смещенная активность. Например, когда ситуация для животного слишком сложная, оно начинает совершенно некстати проводить самосанацию и т.д.[1] При столкновении с совершенно новой ситуаций животное может обратиться в бегство без всякого ознакомления с объектом или ситуацией.

В многочисленных исследованиях этологов отмечается, что наиболее психически развитые животные, способные быстро перестраивать собственное поведение в зависимости от изменений условий обитания, – те, которые проявляют большую исследовательскую активность. Даже внутри одного вида особи, проявляющее нецелесообразное, бескорыстное любопытство в стабильных условиях, могут проигрывать перед другими особыми, у которых четко закрепились условные рефлексы. Однако когда происходят изменения средового контекста, особи, проявляющие большую исследовательскую активность становятся более жизнеспособными. Более того, животные могут активно стремиться искать новые раздражители, отсутствующие в начале. В ряде случаев осуществление спорадического поиска новых раздражителей оказывается выгодной стратегией поведения,

[1] См.: Смещенная активность. В кн.: *Мак-Фарленд Д.* Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция. М., 1988. С. 343–355.

позволяющей выживать особям в поливерсионной, непредсказуемой среде обитания.

Более высокий уровень проявления исследовательского поведения – манипуляторно-исследовательские реакции. Их развитость коррелирует со способностью животных к элементарной рассудочной деятельности (термин Л.В. Крушинского)[1]. Наиболее развитое манипуляторно-исследовательское поведение у высших приматов. При этом отмечается, что стремление исследовать новые предметы, «все трогая руками», характерно для более молодых особей высших обезьян, как, впрочем, и для детей человека[2]. По-видимому, именно этот способ поведения оказался принципиально значимым в ходе антропогенеза. На его основе начала формироваться орудийная деятельность, а впоследствии – второй уровень орудийной деятельности[3].

Появление и развитие знаковых систем, возможно, также связано с первоначальной манипуляторно-исследовательской деятельностью. Так, например, в исследованиях способностей высших обезьян к рисованию В.С. Мухина отмечала, что изначально, столкнувшись с новым предметом (карандашом) в процессе ознакомления с ним «обезьяны сначала грызли карандаш, почесывались им, чистили ногти, дотрагивались им до всевозможных предметов. При одновременном действии с карандашом и бумагой шимпанзе производили следующие манипуляции: заворачивали карандаш в бумагу, стучали им, дотрагивались до бумаги и водили по ней. В некоторых случаях на бумаге оставался след от карандаша»[4]. Обезьяны совершали манипуляционно-исследовательскую деятельность, предшествующую «рисованию». Развитие способности к символизации и формирование знаковых систем в антропогенезе, скорее всего, изначально отталкивалось

---

[1] *Крушинский Л.В.* Биологические основы рассудочной деятельности. М., 1986.

[2] См.: *Войтонис Н.Ю.* Предыстория интеллекта. М.; Л., 1949.

[3] См.: *Алексеев В.П.* Становление человечества. М., 1984; *Говоров Н.Н., Поташевская Т.Г.* Зарождение и развитие сознания как одно из направлений исторической психологии // Историческая психология и ментальность. Эпохи. Социумы. Этносы. Люди. СПб., 1999. С. 4–20; и др.

[4] *Мухина В.С.* Особенности «рисования» высших обезьян // Психологический журнал. 1981. № 3. С. 70–80.

именно от манипуляторно-исследовательского поведения во взаимосвязи с социальным поведением[1].

У животных исследовательское поведение проявляется спонтанно; его запуск определяется во многом внешними стимулами, изменениями средовых контекстов. Исследовательское поведение животных запускается, проявляется и тормозится непроизвольно. У животных, в отличие от человека, нет психологических средств направлять и самостоятельно управлять собственным исследовательским поведением. Закономерности исследовательской активности и исследовательского поведения у человека, особенно в раннем возрасте, во многом аналогичны по проявлениям с животными с развитой элементарной рассудочной деятельностью. С взрослением определяющим становится социокультурная детерминация, преобразующая исследовательское поведение в исследовательскую деятельность. На определенном этапе при адекватном соотношении исследовательской инициативности и социокультурных нормативов реализации исследовательской активности в форме исследовательской деятельности, может сформироваться исследовательская позиция личности.

## 1.2. Социокультурные детерминанты исследовательской деятельности

Спонтанное, неосознанное исследование в форме непосредственного реагирования на проблемную ситуацию, исследовательской активности, свойственно любому человеку. Спорадическое исследование сопровождает человека на протяжении всей жизни, независимо от способностей и социального статуса, являясь средством освоения действительности и взаимодействия с ней. При этом исследование, в отличие от других видов человеческой деятельности (проектирование, конструирование и организация) – самый «деликатный» по отношению к объекту вид деятельности. Его главная цель – установление истины, «того, что есть», «наблюдение» за объектом, по возможности без вмешательства в его внутреннюю жизнь. «Из следа» – ключевой смысл деятельности исследования.

[1] См.: *Шер Я.А., Вишняцкий Л.Б., Бледнова Н.С.* Происхождение знакового поведения. М., 2004.

В человеческой культуре сложились особые социокультурные нормы деятельности, которую мы сейчас называем исследовательской деятельностью. Исследовательская деятельность базируется на исследовательской активности и исследовательском поведении, но, в отличии от них, является осознанной, целенаправленной, выстраиваемой культурными средствами.

Развитие человека происходит в исторически сложившихся условиях культурных традиций. Развитие и бытие личности обладает определенной устойчивостью благодаря сложившимся связям: 1 – с природной средой (природно-географические условия жизни); 2 – с традиционной материальной средой (рукотворный предметный мир и быт); 3 – с социальной средой (этническая общность, семья, родственные отношения, соседство); 4 – с ценностно-символической средой (система воспитания и мировоззрения, нормативов деятельности и взаимодействия отраженные образно-знаковыми средствами)[1]. Развитие исследовательской деятельности во многом зависит от насыщенности и вариативности реалий бытия человека, а также от того, насколько в социокультурных нормативах заложена ценность исследовательской активности человека во взаимодействии с этими реалиями. В отсутствии таких нормативов исследовательская активность будет проявляться только в форме ситуативного спонтанного взаимодействия со средой при ее изменении или при наличии неудовлетворенных базовых потребностей. При этом исследовательское поведение не будет разворачиваться в сложноорганизованную осознанную деятельность.

В различных условиях развития и бытия личности задаются специфические средства и формы реализации исследовательской деятельности. Направленность сознания и действий человека на осуществление исследования в том или ином пространстве, в первую очередь, определяется значимостью его для общей жизнедеятельности человека. Например, в традиционных культурах начинающий охотник, проходя процесс обучения у опытного, фактически осознанно осваивает нормы и средства организованного исследования природных контекстов – прочтения следов и выстраивания собственных действий в зависимости от способно-

[1] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999; *Обухов А.С.* Психология личности в контексте реалий традиционной культуры. М., 2005.

сти «читать» эти следы. В семье же городской интеллигенции родители могут поддерживать (как, впрочем, могут и подавлять) исследовательское манипулирование ребенка с предметами, техникой, а позже – исследовательскую активность в чтении книг. При этом трансляция норм исследовательской деятельности происходит чаще всего неосознанно, как эталонное поведение. Отмечается, что дети быстрее и охотнее начинают читать в тех семьях, где родители сами много читают, а не там, где детей заставляют читать.

Игра выступает фундаментальной культурной деятельностью, значимой для развития исследовательской активности. Во многих играх заложены определенные правила и предписания, нацеленные на развитие и отработку исследовательских навыков и связанных с ними способностей – наблюдательность, различение деталей, активность в поиске нового, самостоятельность в освоении окружающего пространства и т.д. Подавляющее большинство игр включает в себя нормативы проявления исследовательской активности в различных формах и типах взаимодействия с различными средами (природными, рукотворными, социальными, знаково-образными). Как пишет А.Н. Поддьяков, «в ряде случаев взаимопроникновение исследовательского поведения и игры друг в друга достаточно очевидно. Например, когда животное или человек играет с каким-то предметом, он лучше узнает его уже известные свойства, а также выявляет некоторые новые свойства, то есть игра выполняет в определенной мере функцию исследования. С другой стороны, даже в процессе серьезных научных исследований часто встречаются элементы игры. Исследователь, проводящий эксперимент, может сказать: «Я поиграл с несколькими наборами переменных и получил следующее» или «Я поиграл с новой установкой и обнаружил, что...» Ученые говорят об игре ума и т.д. И это не просто метафоры. Анализ показывает, что в деятельности исследователей действительно есть элементы игровой мотивации и действий, сходных с игровыми»[1].

Кроме игр, нормы исследовательского поведения (как, впрочем и противодействие исследовательскому поведению) отражено в фольклорных текстах – мифах, сказках, пословицах и пого-

[1] *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000. С. 112.

ворках, а так же и в авторской литературе. Можно видеть, что в большинстве волшебных сказок главный герой активно осуществляет исследовательское поведение (куда-то идет, что-то разыскивает, что-то узнает, расспрашивая, экспериментируя с волшебными предметами и т.д.). При этом в сказках четко представлено также и противодействие исследовательскому поведению, наказание за излишнее любопытство, плата за полученное знание. Так, в своей работе А.И. Поддьяков отмечает исследования Р.М. Ригол, которая провела анализ поведения персонажей сказок с точки зрения представленности в них исторического опыта, связанного с исследовательским поведением различных половозрастных и социальных групп. Было показано, что с помощью сказки ребенок-слушатель усваивает каноны человеческого исследовательского поведения. В соответствии с этим канонами дети должны быть любознательными – их исследовательское поведение и любознательность в сказках вознаграждается. А исследовательское поведение взрослых персонажей и, особенно, женщин, в основном, наказывается. И что интересно: так же вознаграждается или не очень сильно наказывается исследовательское поведение мужских персонажей с отклоняющимся, детским поведением – дурачков[1].

Исследователи традиционных культур, говоря о различиях в предписании норм поведения мальчикам и девочкам, отмечают, что в большинстве традиций исследовательская активность поддерживается социокультурными нормативами в большей мере у мальчиков.

Во многих видах жизнедеятельности человека исследование выступает значимой способностью, являясь средством познания мира, других, самого себя, на основе чего выстраивается взаимодействие человека и мира. Однако в культуре заложены достаточно противоречивые нормативы по отношению к проявлению исследовательской активности человеком. Социальные отношения, традиции, стереотипы действий и взаимодействий, потребность к определенности и стабильности – все это направлено на формирование представления о незыблемости и неизменности

[1] *Rigol R.M.* Fairy tales and curiosity. Exploratory behavior in literature for children or the Futile attempt to keep girls from the spindle // *Keller H., Schneider K., Henderson B.* (Eds.) Curiosity and exploration. Berlin: Springer-Verlag, 1994. P. 15–29.

мира. Внутреннее стремление к определенности, подкрепляемое внешними социокультурными средствами, зачастую тормозит в нас изначальное стремление к исследовательскому взаимодействию с миром, другими и самим собой. Внешняя среда – социальное окружение, предписания и нормативы поведения во многом направлены на подавление в развивающейся личности изначальное вопрошание к миру. От человека в ряде случаев требуется безапелляционное, некритическое, догматическое принятие и соблюдение социально предъявляемых нормативов, знаний, требований. Сомнение в предъявляемых знаниях, критическое отношение к тем или иным нормативам могут восприниматься как нежелательное и даже наказуемое.

Развивающийся человек изначально находится в противоречивом состоянии выбора – исследовать или принимать на веру. Этот выбор мы совершаем постоянно и в большинстве случаев неосознанно. Позиция конформизма, пассивного принятия и следования внешним требованиям, потребность в стабильности и определенности в ряде случаев оказываются социально необходимой, выигрышной для успешной социальной адаптации. Особенно это явно в ситуации социальной стабильности. Однако она оказывается проигрышной в ситуации нестабильности, неопределенности, требующей от человека самостоятельности в поиске эффективного решения, оптимального выхода из проблемной ситуации. Ситуация неопределенности актуализирует активную, исследовательскую позицию по отношению к проблемам. Однако если социокультурные нормативы постоянно подавляли исследовательскую активность в человеке, то он скорее начнет искать извне опоры и предписания, нежели предпринимать собственную активность.

Современная культура и общество довольно быстро переходят к превалированию значимости информационного пространства. Мир для человека становится все более и более изменчивым. Устойчивость, стабильность существования человека в этом непрерывно изменяющемся мире во многом зависит уже не от того, насколько будут стабильны и сохранены социокультурные нормативы и традиции, а от того, насколько человек в своем развитии сможет эффективно осуществлять самостоятельную исследовательскую деятельность в отношении к миру, к другим и к себе.

Соотношение исследовательской и стереотипной деятельности – вопрос непростой. Стереотипия деятельности, задаваемая и

поддерживаемая культурными традициями, так или иначе выступает для человека условием удержания, сохранения и трансляции проверенных поколениями культурных средств, форм и норм осуществления жизнедеятельности. Жизнь по традиции позволяет личности существовать стабильно и уверенно в этом мире. Однако, это не означает, что исследовательская деятельность исключает приверженность традиции. В ряде случаев традиция в себе уже несет норму исследовательской деятельности. В истории европейской культуры сложился особый социальный институт, который взял за основу своей жизнедеятельности исследование. Этот социальный институт – наука, а носитель социокультурной нормы исследования – ученый. Как отмечает А.В. Леонтович, «с появлением науки и через науку исследование становится явлением культуры, обретает свою историю, методологию, институты. С появлением науки выделяется отдельная социальная группа людей – ученые, главным видом деятельности которых является исследование. Анализируя дальнейшее развитие общества, мы видим, что наука постепенно «приватизирует» исследование, и в общественном сознании закрепляется стереотип, что исследование как способ деятельности ограничивается сферой науки»[1]. Впрочем, вся история науки может рассматриваться как постоянная борьба догмы и исследования. А принципиальные подвижки в развитии науки происходят именно тогда, когда исследование выступает на первый план.

С развитием культуры и общества наука стала ведущей производительной силой, выполняющей социально-экономический заказ. Наука постепенно начинает терять свой главный метод – исследование, все больше и больше переходя на проектирование. При этом наука в истории своего развития выработала богатый инструментарий, набор норм и средств осуществления исследовательской деятельности в различных предметных областях. Общекультурная сила науки в том, что ее ценности не зависят от возрастных, личностных, национальных или конфессиональных особенностей. Ценности науки основываются на единых принципах и алгоритмах научной традиции, ориентирующейся на мак-

[1] *Леонтович А.В.* К проблеме развития исследований в науке и образовании // Развитие исследовательской деятельности учащихся / Ред.-сост. А.С. Обухов. М., 2001. С. 33–38. С. 35.

симально объективные представления о мире, себе и себе в мире, подтверждаемые на опыте.

Наука отработала культурные нормы и средства осуществления ***основных этапов исследовательской деятельности***:

- *ориентировка* (выделение предметной области осуществления исследования);
- *проблематизация* (выявление и осознание проблемы – конкретного вопроса, не имеющего на настоящий момент ответа; постановка цели исследования);
- *определение средств* (подбор и обоснование методов и методик исследования, ограничение пространства и выбор принципа отбора материалов исследования);
- *планирование* (формулировка последовательных задач исследования; распределение последовательности действий для осуществления исследовательского поиска);
- *эмпирия* (сбор эмпирического материала; постановка и проведение эксперимента; первичная систематизация полученных данных);
- *анализ* (обобщение, сравнение, анализ, интерпретация данных);
- *рефлексия* (соотнесение собственных выводов с полученными выводами, с процессом проведения исследования, с существующими ранее знаниями и данными).

Исторически сложилось, что исследование стало культурным механизмом развития науки, но при этом оно остается независимым от науки универсальным способом деятельности, то есть доступным для использования другими институтами культуры, в том числе и школы. Школа, являясь одним из институтов социализации и трансляции культурных традиций, участвует в процессе вхождения ребенка в культуру. Однако, школа в большей степени базируется на догматической трансляции косных знаний, нежели на трансляции типов деятельности, в том числе и исследования. В реальной практике образования мы чаще зафиксируем нормы подавления собственной исследовательской активности учеников. В связи с увеличением изменчивости реалий мира, системы знаний и способов взаимодействий с миром, исследовательский подход в образовании становится все более актуальным.

## 1.3. Исследовательская позиция личности

Эффективность осуществления исследовательской деятельности, как в профессиональной сфере, так и в повседневной практике, связана с развитостью и устойчивостью ***исследовательской позиции личности***. Выработка исследовательской позиции к миру, к другим, к себе самому происходит в онтогенезе во взаимосвязи с условиями развития, в ходе осуществления деятельности. Развитая исследовательская позиция позволяет человеку успешно взаимодействовать с изменяющимися реалиями внешнего мира, социального окружения, а также с субъективной реальностью.

Личность нами понимается, согласно концепции В.С. Мухиной[1], через диалектическое единство внешних условий и внутренних позиций человека, возникающих в процессе онтогенеза. При этом личность по своей феноменологии предполагает развитие, опосредуемое системой реальных общественных отношений. Факторами, определяющими развитие личности, выступает не только общественные отношение. Развитие личности определяется одновременно биологическими предпосылками, условиями психического развития (исторически обусловленными реальностями существования человека – природа, предметный мир, социальная среда, образно-знаковая система), внутренней позицией. В контексте конкретных (уникальных) условий, в которых происходит становление личности, формируется внутренняя позиция личности (С.Л. Рубинштейн)[2]. Человек в мире существует одновременно в двух ипостасях: как социальная единица и как уникальная личность (В.С. Мухина)[3]. Развитие личности происходит как в стихийном процессе событийного ряда повседневной жизни, так в процессе сознательного становления, саморазвития. В любом случае, человек становится самим собой через других. При этом в процессе всего жизненного пути человек идентифицирует себя с другими в те или иные «мы» и обособляет себя от других в уникальное «я». Значимо, чтобы человек был активным в

[1] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999.

[2] *Рубинштейн С.Л.* Бытия и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

[3] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999. С. 138–161.

выстраивании собственных личностных смыслов и мировоззрения, своего жизненного пути в этом мире.

Личность предполагает, в первую очередь, самосознание (А.Ф. Лосев [1], В.С. Мухина [2] и др.) и проявляет себя в поступке (М.М. Бахтин) [3]. Поступок есть выражение личности в отношении к миру, другому человеку, а также и самому себе. Личность – действительность, исторически сложившаяся в европейской культуре. Проявления личности в поступках и действиях определяется одновременно социокультурным контекстом и внутренней позицией. В какой мере личность будет активна в своем становлении и развитии, во взаимодействии с миром, с другими людьми, а также и самой собой, во многом связано с тем, насколько личность изначальную, биологически предзаданную, исследовательскую активность в ходе осуществления исследовательской деятельности преобразует в исследовательскую позицию.

В развитии личности исследование выступает универсальной способностью, так или иначе включенной во все виды деятельности, основой познания мира, других людей, а также и самопознания. Однако, к сожалению, исследование редко становится основным алгоритмом взаимодействия личности с миром и другими людьми. И еще более редко личность обращается с исследовательской позиции к самой себе. По мере взросления человек зачастую под давлением внешних (но, как ни странно, порой и внутренних) причин и обстоятельств, утрачивает непосредственное стремление к познанию мира, теряет исследовательскую активность. То, что в детстве казалось удивительным, – становится обыденным, что поражало в юности, – в зрелости потеряло свое очарование. Социальные отношения, традиции – все это формирует представление о незыблемости и неизменности мира. Внутреннее стремление к *определенности* во многом тормозит в нас изначальное стремление к совершению открытий. Находиться постоянно в «свободном полете» поиска психологически трудно. Это требует внутреннего напряжения и вызывает большое сопротивление извне. Внешняя среда зачастую подавляет в развиваю-

[1] *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа. М., 2001. С. 97–98.

[2] *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2003. С. 58–74.

[3] *Бахтин М.М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1986.

щейся личности изначальное вопрошание к миру; она скорее предъявляет четкие системы нормативов, догматики, незыблемых знаний, требуя от развивающегося человека их безапелляционного принятия. Сомнение в предъявляемых знаниях, критическое отношение к тем или иным нормативам неудобны и нежелательны.

***Исследовательская позиция*** – не только то, что актуализируется в ситуации неопределенности, но и та позиция, исходя из которой человеку потребностно попадать в эти ситуации, находить их; а после нахождения ситуации, требующей осуществления исследовательской деятельности – последовательно пройти основные этапы исследования.

Описанный выше алгоритм осуществления исследовательской деятельности, отработанный в науке, в повседневной практике может осуществляться в достаточно свернутом виде и не обязательно в такой последовательности. Исследовательская позиция подразумевает рефлексию по отношению к деятельности, к контексту ее разворачивания, а также и к себе как субъекту деятельности. И не только при завершении деятельности (ретроспективная рефлексия), но и на этапе планирования (перспективная рефлексия) и на всех этапах осуществления (ситуативная рефлексия).

Культура в своем развитии, а также и личность в онтогенезе постепенно проходят этапы акцентировки в своем обращении от окружающего мира, через окружающих людей, к самому себе. Известно, что ребенок в своем познании изначально обращен к миру вообще (и в первую очередь к предметному), после в центре его внимания становятся люди ближайшего окружения, постепенно круг общения расширяется. И только на определенном этапе развития человек сможет обрести средства и способы обращения к своему внутреннему миру в качестве исследователя. Возрастные и культурные особенности обращенности к миру, другим, самому себе нужно учитывать при построении условий развития исследовательской позиции.

Как мы уже говорили, развивающийся человек, поначалу находясь в противоречивом состоянии выбора – *исследовать или принимать на веру,* – в подавляющем большинстве случаев все больше и больше переходит на позицию конформизма, пассивно принимая и следуя внешним требованиям и внутреннему жела-

нию жить спокойно. И если к выбору второго пути, изначально более простого, нас зачастую подталкивают различные социокультурные нормативы, ориентированные на пассивную социальную адаптацию человека, то в момент, когда человек попадает в ситуацию нестабильную, требующую самостоятельности в принятии решения, поиске выхода, он оказывается в беспомощном состоянии. А что делать? От кого ждать инструкции, совета, указания? Что вокруг происходит и почему? И это хорошо, если такие вопросы возникнут, и человек на них начнет искать ответы, возрождая в себе активную, исследовательскую позицию по отношению к проблемам. Но чаще человек начинает жаловаться, впадать в апатию, депрессию или начинает ждать, что ему кто-то что-то даст, предоставит и т.д. Прекращая реагировать с исследовательской позиции на разнообразие жизненных ситуаций, повседневные или глобальные проблемы, мы становимся не готовыми к значимым жизненным изменениям.

Все большая изменчивость реалий окружающего мира выдвигает на первый план поиск адекватных средств сохранения устойчивости и стабильности существования человека. Активная адаптивность человека к изменяющемуся миру во многом зависит от того, насколько он в своем развитии выстроит исследовательскую позицию к миру, к другим, и, что зачастую оказывается особенно важно, – к себе. Исследовательская позиция по отношению к себе самому позволяет человеку адекватно осознавать себя, свои действия и поступки в соотношении с окружающим миром, выстраивая свой жизненный путь осознанно, полноценно принимая себя, свою жизнь, мир в целом.

Существующая система обучения, в основном базирующаяся на репродуктивном принципе освоения знаний, зачастую «вытравливает» личностно значимую способность занимать исследовательскую позицию по отношению к миру, к другим, к себе самому. С другой стороны, спонтанное исследование, не использующее наработанные культурой средства его организации, оказывается в современных социальных условиях не сильно востребованным. Но как более тонко это соотнести друг с другом, чтобы действительно и развивать исследовательскую позицию, и нарабатывать культурные навыки? Не тот ли это вопрос, который требует особой, совершенно не типовой и неординарной проработки? Мы же, что психологически оправданно, начинаем испол-

нять совершенно иного рода деятельность, используя те навыки, которые есть у нас самих. А есть ли у нас самих исследовательская позиция? А как она выражается в конкретных педагогических практиках нашей деятельности?

Разводя понятия *исследовательская деятельность* (понимаемая чаще всего с точки зрения совершения определенного рода последовательных операций[1]) и *исследовательская позиция* (как свойство и проявление личности), мы понимаем неоднозначность взаимосвязи и взаимной детерминации. С одной стороны, мы придерживаемся идеи, что личность развивается в деятельности, а деятельность осуществляется личностью. Но, с другой стороны, не факт, что в длительной, многосложной, формализованной процедуре организации исследовательской деятельности развивается именно исследовательская позиция. Освоение определенного алгоритма и норм деятельности отнюдь не всегда способствует переустройству мировоззрения, позиции по отношению к миру, другим, самому себе. Значимо, чтобы именно развитие исследовательской позиции, на основе который человек будет решать проблемные ситуации и выстраивать свой путь в этом мире, стало во главе угла при организации исследовательской деятельности учащихся.

[1] *Леонтович А.В.* Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003, № 4. С. 12–17.

# ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

## 2.1. Ученик в школе — уникальная личность в уникальных условиях[1]

В качестве ценностного основания построения образовательной деятельности, позволяющей ей стать поистине гуманистической, мы рассматриваем позицию по отношению к другому как к уникальной личности в уникальных условиях. Образовательное пространство школы в этом случае может обогащаться через создание условий, способствующих развитию личности. Развитие исследовательской деятельности – наиболее продуктивный и эффективный путь построения и удержания позиции к другому как к уникальной личности в уникальных условиях. Попробуем последовательно раскрыть заявленный тезис в данной главе, обсудив собственные педагогические позиции, а также реалии и проблемы современной педагогической практики, направленной на развитие исследовательской деятельности учащихся.

Смысловые и ценностные основания собственной деятельности – ключевой вопрос для педагога, поскольку его реальные действия и поступки оказывают непосредственное влияние на процесс развития личности другого, вхождению ее в пространство культуры. Как отмечает Ш.А. Амонашвили[2], «от образа мышления педагога зависит его практика». В этом отношении чрезвычайно значимо, чтобы построение образовательного пространства в школе базировалось на фундаментальных ценностных основаниях, разделяемых всеми участниками педагогического коллектива.

С нашей точки зрения, один из базовых компонентов, который позволит выстроить образовательную деятельность в школе так, чтобы она действительно была гуманистической, чтобы она выстраивала среду, содействующую развитию личности всех уча-

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С.* Ученик в школе – уникальная личность в уникальных условиях // Исследовательская работа школьников. 2004, № 2. С. 27–29.

[2] *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1997.

стников со-бытийной общности школы, – это ***позиция по отношению к другому как к уникальной личности в уникальных условиях.***

Как мы уже отмечали выше, личность нами понимается, согласно концепции В.С. Мухиной[1], через диалектическое единство внешних условий и внутренних позиций человека, возникающих в процессе онтогенеза. При этом человек в мире существует одновременно в двух ипостасях: как социальная единица и как уникальная личность. Развитие личности происходит как в стихийном процессе событийного ряда повседневной жизни, так в процессе сознательного становления, саморазвития. Человек становится самим собой через других. Жизненный путь человека – путь личности во времени и пространстве от рождения до смерти, обладающий социокультурными детерминантами[2]. Значимо, чтобы человек был активным в выстраивании собственных личностных смыслов и мировоззрения, своего жизненного пути в этом мире; произволен в идентификации и обособлении по отношению к значимым реалиям развития и бытия[3].

Личность есть миф, если понимать миф как «образ бытия личностного, лик личного» (А.Ф. Лосев)[4]. Личность предполагает, в первую очередь, самосознание (А.Ф. Лосев[5], В.С. Мухина[6] и др.) и проявляется себя в поступке (М.М. Бахтин)[7]. Поступок реален только в отношении к другому. Человек становится человеком в процессе того, как он поступает по отношению к другому человеку. По словам А.А. Ухтомского: «Пока человек не выработает в себе доминанту на лицо другого человека, доминанту пристально-

---

[1] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999.

[2] *Обухов А.С.* Психология личности в контексте реалий традиционной культуры. М., 2005. С. 44–49.

[3] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999.

[4] *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа. М., 2001. С. 97, 99.

[5] Там же. С. 97–98.

[6] *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2003. С. 58–74.

[7] *Бахтин М.М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1986.

го внимания, о нем самом нельзя будет говорить как о лице»[1].

Таким образом, значимо процесс учения понимать как продуктивное взаимодействие учителя и ученика, как «совместное исследование, проводимое учителем и учеником» (С.Л. Рубинштейн)[2], а выстраивание образовательной деятельности в школе – как ***совместный личностный рост учителей и учеников***.

В отношении к другому как к личности для нас значимо понимание того, что каждый человек в своей уникальности является исходной целостностью и самоценностью, ни к чему не сводимой и не из чего не выводимой (Н.И. Непомнящая)[3]. Эта позиция противостоит психологическим и педагогическим подходам, пытающимся образовательное пространство выстроить с опорой на те или иные типологизации личности и ситуаций. Мы не разделяем подход к исследованию личности через набор определенных характеристик и свойств. Для нас значимо видение и понимание другого как самоценности, а жизненного пути личности – как неповторимой реальности.

Безусловно, те или иные схожие системы имеют аналогии не только по форме, но и по содержанию. Каждый человек в своем развитии проходит в чем-то схожие этапы, имеющие возрастные, социальные, этнокультурные и другие характерные особенности.

Понимание особенностей возраста учащихся, с которыми мы взаимодействуем в реальной практике общения, не противоречит, а, скорее, подтверждает идею о том, что в каждом конкретном случае с каждым отдельным учеником мы будем выстраивать особые отношения. Так, например, подросток от других людей зачастую ожидает именно того, что к нему будут относиться как к уникальному человеку, а его проблемам и переживаниям – как к особенным и неповторимым. Сказать ученику, что вся его жизнь и он сам, его чувства и переживания типичны, понятны и предсказуемы – лучший способ разладить с ним отношения, закрыть его внутренний мир для сотрудничества со своим. Отношение к другому в процессе общения как к тому или иному типу может разрушить сами отношения с другими, а видение конкрет-

---

[1] *Ухтомский А.А.* Психология доминанты. СПб., 2002. С. 150.

[2] *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Учен. зап. высш. шк. г. Одессы. 1922. Т. 2. С. 106.

[3] *Непомнящая Н.И.* Целостно-личностный подход к человеку // Развитие личности. 2002, № 4. С. 61–82.

ной жизненной ситуации как типичной порой задает шоры, не позволяющие заметить что-то важное... Понимание особенностей возраста создает условия для более глубокого и вдумчивого отношения к конкретным поступкам и действиям учеников, корректирует систему требований к ним и ожиданий от них и т.д.

Выстраивание образовательной деятельности в школе важно рассматривать как *создание условий, способствующих развитию личности*, ее коммуникативного, когнитивного и креативного потенциала. Уточним понимание этих личностных потенциалов, принятых в ходе «аксиологической игры» в педагогическом коллективе лицея № 1553 «Лицей на Донской» (ранее – «Донская гимназия»). *Коммуникативный* потенциал рассматривается через такие аспекты, как толерантность, ответственность, способность к взаимопониманию и сопереживанию, открытости, взаимопомощи, самоотверженности, верности, – проще говоря – к любви и дружбе. *Когнитивный*, т.е. познавательный потенциал, включает в себя верное служение Истине, реализм и скромность (как следствие реализма) – готовность к сотрудничеству, способность к интеллектуальному развитию, стремление к познанию и пр. *Креативный*, т.е. творческий потенциал, означает стремление и способность к интеллектуальному и/или художественному творчеству, отношение к личностному росту как к важнейшей творческой задаче человека, стремление к преображению себя и окружающей среды (в самом широком смысле этого слова). Конечно, данное разведение личностных потенциалов условно, но оно отталкивается все от того же посыла, на основе которого мы и предлагаем выстраивать весь уклад жизни в школе.

Учебно-исследовательская деятельность максимально эффективно содействует развитию заявленных личностных потенциалов. Кроме того, феноменология исследовательской деятельности, а также основные принципы организации учебно-исследовательской работы делают необходимым выстраивание у участников образовательного процесса позиции в отношении друг друга как уникальной личности в уникальных условиях.

## 2.2. Опора на традиции и поиск новизны — основной алгоритм развития со-бытийной общности образовательного учреждения[1]

Развитие личности опосредуется единым механизмом идентификации и обособления в конкретике социокультурных условий и во многом ими определяется (В.С. Мухина)[2]. Нормы, ценности, система мировоззрения и многие другие характеристики, определяющие, в конечном итоге, внутреннюю позицию личности, формируются и развиваются в определенном социокультурном пространстве.

Школа, как и любое другое учреждение, является одновременно и формальной (искусственной, исторически сложившейся) структурой, и пространством реальной (естественной, ситуативной) общности людей. Школа как реальное социальное институализированное пространство, по сути дела, может пониматься как общность людей, переживающей совместное бытие. В терминах В.И. Слободчикова и Н.Г. Алексеева – со-бытийная общность. Основной алгоритм существования и развития со-бытийной общности может рассматриваться по аналогии с механизмом развития личности. Однако в нашем случае удобнее будет использовать понятия «опора на традиции» и «поиск новизны». Разумный баланс этих двух, с первого взгляда противоположных, тенденций – и есть принцип, который позволяет выстраивать путь развития школы как со-бытийной общности.

Конечно, не всякое образовательное учреждение можно в полной мере определить как со-бытийную общность. В ряде случаев можно констатировать параллельное существование различных сторон участников образовательного процесса (ученики разных классов, учителя, администрация, родители), заключенное в единые рамки только по формальным пространственным и временным признакам. Однако в большинстве случаев те образовательные учреждения, с жизнедеятельностью которых автору

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С.* Опора на традиции и поиск новизны – основной алгоритм развития со-бытийной общности гимназии // Исследовательская работа школьников. 2004, № 2. С. 157–160.

[2] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999.

приходилось знакомиться, можно в той или иной степени определить как со-бытийные общности. Основными критериями такого определения могут быть: *общие для всех* – традиции организации жизненного уклада, стиль общения, единая декларируемая идеология; *общие для каждого* – ощущение каждым членом сообщества значимости причастности к данной общности, наличие реальной деятельностной включенности, чувства взаимной ответственности (то, что внешне проявляется в чувстве «мы» и общем имени).

Для стабильного существования и поддержания жизнедеятельности образовательного учреждения как со-бытийной общности необходимо сознательное и целенаправленное формирование внутри нее различного рода традиций. Само слово «традиция» (от латинского traditio) означает «передача». В широком плане традиция – это передача духовных ценностей от поколения к поколению, на которой основана культурная жизнь. При этом важно понимать, что традиция не есть «наследие прошлого, которое принципиально не изменчиво, не гибко». Традиция – динамический, саморазвивающийся процесс передачи духовных ценностей и нормативов от поколения к поколению, на котором основано существование культуры. В рамках школы поколениями, по сути дела, являются не только учителя и ученики, но и старшие классы по отношению к младшим, «бывалые» по отношению к «новичкам» и т.д. Культура же конкретной общности чаще определяется как субкультура. В любом случае традиция выступает организующим фактором во взаимодействии человека с окружающей действительностью, с другими людьми, а также с самим собой. Традиция во многом определяет формирование мировоззрения, организует жизнь человека в конкретных условиях, в нашем случае – условиях образовательного учреждения. Традиция существует в двух плоскостях: *внутреннем* – ценностно-нормативном, символико-знаковом и т.д.; и *внешнем* – ритуально-обрядовом, предметно-знаковом и т.д. Эти два плана взаимосвязаны. В пространстве школы значимо развивать и тот, и другой план существования традиции. При этом любая традиция видоизменяется, согласуясь с внешними условиями и внутренними потребностями.

Для того, чтобы традиция выполняла функцию удержания стабильности существования общности (что психологически весьма

значимо для каждой личности, к ней причастной), в условиях меняющегося мира, она сама должна находиться в постоянно динамике. Традиция не может быть «мертвой», поскольку может существовать только до тех пор, пока выполняет свои функции сохранения и трансляции, которые могут видоизменяться, но не отмирать.

Школа, являясь по своей сути исторически сложившимся общественным институтом культуры, включена в общие механизмы трансляции культуры в целом. Школа является своеобразным образованием, включающем в себя и разновозрастные культурные нормативы, и традиции различных пластов культуры: книжной, массовой, организационной (традиции образовательной системы), учрежденческой (уклад школы), профессиональных и возрастных субкультур и др. Носителями этих культурных традиций выступают *все* участники педагогического процесса. Важно, чтобы различные культурные традиции не выступали основой противоречия в отношениях между участниками единой социальной общности при совместном бытии. Эти противоречия могут сниматься при активном существовании во внутренней организации школы своих *особых* традиций, которые, с одной стороны, объединяют всех членов со-бытийной общности, а, с другой стороны, явно отличают конкретное образовательное учреждение от других школ.

Для того, чтобы школа стала реальной со-бытийной общностью, объединяющей всех членов, так или иначе относящихся к ней, важно особое внимание уделять такого рода традициям, которые бы соорганизовывали учеников разных классов, учителей, администрацию, родителей на основе предметного взаимодействия. И эти типы и формы взаимодействия могли бы выстраиваться на единой платформе так, чтобы участники находились по отношению друг к другу практически на равных. Такими традициями могут быть как различные общешкольные события, мероприятия, коммуникации и т.д., так и различные микрогрупповые формы организации взаимодействия участников, которые бы постоянно перестраивали социальные связи внутри сообщества, расширяя опыт социокультурного взаимодействия каждого участника.

Традиции в школе изначально могут вводиться осознанно и сначала усиленно искусственно поддерживаться. Актуальность традиции определяется тем, насколько быстро она станет самопроизвольно поддерживать себя, окажется значимой потребно-

стью большинства участников со-бытийной общности. Отметим, что для разных участников со-бытийной общности та или иная традиция может нести различные смыслы и выполнять разнохарактерные функции. Однако в любом случае эти смыслы и функции должны быть значимы (пусть для каждого как-то по-своему) для большинства членов общности.

Следует отметить еще тот аспект, что разные участники педагогического процесса по-разному пребывают в пространстве школы. Для ученика опыт бытия в школе всегда уникален – он проходит один единственный путь от вхождения в эту общность до выпуска, что заранее предопределено общими принципами образовательной системы. Более-менее стереотипные циклы довольно ограниченны. Конечно, год – так или иначе схожий замкнутый цикл в общей организации жизни внутри школы для всех членов, но для ученика каждый год особенен по разным основаниям. Для учителей же годичные циклы представляются более схожими, стереотипными.

Для того, чтобы для всех участников общности школы совместное бытие было уникальным, значимым, ценным и интересным, важно находиться в постоянном поиске новизны. Учителя так или иначе чаще оказываются в позиции «хранителей» и трансляторов традиций школы. Однако для того, чтобы транслируемые и поддерживаемые ими традиции не вошли в противоречие с тем, что готовы разделять ученики, важно, чтобы учителя постоянно были готовы от чего-то отказываться и вводить все время что-то новое. Иначе им самим прискучит повседневность образовательного процесса. Порой учителям принципиально важно расшатывать свои же наработки, постоянно внося новые элементы в общий алгоритм жизни школы.

В этом отношении человек попадает во внутренне противоречие. С одной стороны, людям присуще стремление к стабильности и определенности, что дает традиция. С другой же стороны, однообразие повседневности обедняет жизнь, не позволяет выстраивать жизненный путь как ряд значимых событий. Впрочем, это противоречие снимается, если внутри самих традиций заложен принцип постоянного обновления, привнесение нового. Например, при неизменности формы (перечень мероприятий, система творческих объединений и т.д.) традиция может быть нацеле-

на на постоянно изменение содержания (тематически, по репертуару проблем, по присутствию других людей и т.д.).

Большинство школ, так или иначе, решают внутри себя этот вопрос. Одни в большей степени тяготеют к стабильности, другие – к изменчивости. Крайности чреваты односторонностью. Важно выработать разумный баланс между опорой на традиции и поиском новизны.

Построение со-бытийной общности образовательного учреждения на основе реализации учебно-исследовательской деятельности в максимальной степени актуализирует, с одной стороны, постоянную потребность поиска новизны в постановке и осмыслении исследовательской проблемы, построения и реализации хода исследований, и, с другой стороны, – освоение и поддержание научных и культурных традиций построения и поведения исследований, сложившихся в различных научно-профессиональных общностях.

## 2.3. Учебно-исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения[1]

Определяя понятие ***деятельности***, мы рассматриваем его как «созидание, обнаружение, проявление и определение субъекта» (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский)[2]. По мнению С.Л. Рубинштейна, деятельность характеризуется прежде всего следующими особенностями: 1) это всегда деятельность субъекта, точнее субъектов, осуществляющих совместную деятельность; 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, то есть она необходимо является предметной, содержательной; 3) она всегда – творческая и 4) самостоятельная. С.Л. Рубинштейн понимает ***учение*** как «совместное исследование, проводимое учителем и учеником»[3]. ***Исследование*** нами определяется как творческий процесс познания мира, себя и бытия себя в мире.

---

[1] В разделе использованы фрагменты статьи: *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 1999, № 10. С. 158–161.

[2] Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М., 1997.

[3] *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности. Одесса, 1922.

Продолжая научную традицию, заложенную Л.С. Выготским, развиваемую теоретически и воплощенную на практике психологами и педагогами, в том числе В.В. Давыдовым[1] и Ш.А. Амонашвили[2], мы воспринимаем весь процесс обучения как сотрудничество менее опытного человека с более опытным (опираясь на зону ближайшего развития), благодаря которому происходит приобщение к культуре.

Мы понимаем учебно-исследовательскую деятельность как творческий *процесс* совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения.

Исходя из этих позиций, попытаемся раскрыть теоретические взгляды, от которых мы отталкиваемся в своей педагогической практике. Задача учителя нами видится в создании гипотетико-проективной модели по формированию развивающей среды для учащихся. Именно учитель задает *формы* и *условия* реализации исследовательской деятельности, благодаря которым у ученика должна сформироваться внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним проблеме (как научного, так и житейского плана) с исследовательской, творческой позиции. Из этого следует, что одной из наиболее существенных задач является разрешение вопроса о способах формирования внутренней мотивации, то есть превращении внешней необходимости поиска неизвестного во внутреннюю потребность.

Учебно-исследовательская деятельность для школьников не может быть абстрактной. Ученик должен хорошо осознавать суть проблемы и смыслы собственной деятельности, иначе весь ход поиска неизвестного окажется неосвоенным учеником, даже если он будет проведен учителем безукоризненно правильно. Учитель не должен вести ученика «за руку» к ответу, но он может как человек более опытный, совместно с учеником искать решение. В самой «формуле» сотрудничества заложен принцип равноправия, который достигается благодаря тому, что никто из сторон не знает правильной истины хотя бы потому, что она не достижима (наука и процесс познания прекращают свое существова-

[1] *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.

[2] *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.

ние, когда все точки над і расставлены). Педагогическая система сильно страдает от того, что большинство учителей считают себя знающими единственно правильные ответы на все вопросы (набор которых также заранее предопределен и не поддается критическому осмыслению) и обязанными их передать незнающим. При этом забывается то, что чужая правда трудно становится своей. Поиск же совместной правды создает как раз такую ситуацию, при которой ученик добытые знания в совместной деятельности с учителем принимает для себя как личностно значимые, а не чуждые.

В помощи постановки проблемы перед учеником следует особое внимание уделять ее актуальности для данного возраста вообще и конкретного человека в частности. Как показывает педагогическая практика, не продуктивно «впихивать» абстракции в сознание учеников, если они им не интересны. Важно найти «точки опоры» в личном интересе. Толчок к исследованию должен идти «изнутри» ученика, иначе творческий процесс сведется к формальному проделыванию необходимых действий (и ни к чему большему) и не даст необходимых педагогических результатов.

Бытие ученика не должно ограничиваться только какой-то определенной одной деятельностью, пусть даже она будет исследовательской. Исследовательская деятельность может выступать как определенная форма центрообразующего стержня совместной деятельности учеников разных классов и полов с преподавателями на основе достижения общей цели. Учебно-исследовательская деятельность – та форма взаимодействия участников со-бытийной общности образовательного учреждения, в рамках которой потребностно выстраивать позицию по отношению к другому как к уникальной личности в уникальной ситуации. И это относится не только к учителю в отношении ученика, но и обратно – к ученику в отношении учителя.

Реализация учебно-исследовательской деятельности в педагогической практике требует опоры на ряд принципов, в частности, *принципа естественности* (проблема должна быть не надуманной, а реальной; интерес должен быть не искусственным, а настоящим и т.д.); *принципа осознанности* (как проблемы, цели и задач, так и хода исследования и его результатов); *принципа самодеятельности* (ученик может овладеть ходом исследования только через проживание его, то есть через собственный опыт:

можно десять раз выслушать, что такое литораль, но понять это можно только тогда, когда это увидишь сам); *принцип наглядности* (наиболее хорошо он может реализовываться в полевом исследовании, где ученик изучает мир не по книжным знаниям, которые могут быть весьма искаженными, а таким, какой он есть на самом деле); *принцип культуросообразности* (важно учитывать ту традицию миропонимания, которая существует в данной культуре; ту традицию взаимодействия, которая существует в данной социальной общности).

Учителю становится необходимо быть в какой-то мере ученым. И в первую очередь – через понимание того, что он знает, что не все знает. Исследование может открывать что-то новое для науки (а в XXI веке это не так уж просто сделать). Но исследование также может дать новые знания, которые новы только для самого исследователя. Это второе отнюдь не менее важно в условиях образовательного пространства и существенно для развития исследовательского мировоззрения. При этом важно помнить: известное учителю решение проблемы снижает исследовательский задор самого учителя, что может сильно отражаться на эффективности учебно-исследовательской деятельности учеников.

Учителю приходится находиться в постоянном поиске баланса между соблюдением научной традиции (научение ученика культуре исследования) и новизной, неординарностью и жизненностью постановки исследовательской проблемы. Решение такой задачи создает не менее, а более сложную, чем для учеников, творческую проблему для самого учителя. Самым важным для учителя становится не проложить и отработать известный путь в своей педагогической деятельности, зафиксировав его, а постоянно расшатывать и отвергать собственные наработки, иначе начнет теряться собственный интерес к исследовательской практике. Внутренняя мотивация и интерес к проблеме исследования у самого педагога – основа успеха реализации исследовательской деятельности учащихся.

Через формирование мировоззренческой позиции как исследовательской могут смягчиться (или вовсе исчезнуть) такие распространенные пороки психической реалии, мешающие собственному развитию, как *косность* (существование в узко-субъективной мировоззренческой схеме и оправдание всех явлений и фактов только через нее; неумение принимать разные точки зре-

ния); *боязнь неразрешенности* (страх показать себя некомпетентным, незнающим и т.п., что влечет за собой отказ вообще от какого-либо поиска решения) и др.

Учебно-исследовательская деятельность – эффективный способ формирования, расширения и развития мировоззрения как учеников, так и учителей.

## 2.4. Развитие исследовательской деятельности учащихся как содержание универсального профиля[1]

Программа модернизации образования подразумевает переход к предпрофильному и профильному обучению. Этот вопрос особо значим для гимназий и лицеев, имеющих в своем составе, в основном, те классы, которых и касается этот вопрос модернизации (9–11 кл.). Изначально под профилем понималось исключительно усиление образования по какому-то определенному предметному направлению. Проблема предметной профилизации обучения на уровне среднего образования – весьма спорный момент. Снижение узкой профессиональной специализации все ниже по возрасту нами считается не совсем адекватным как с точки зрения психологии возраста, так и с точки зрения социокультурной ситуации времени, требующей все более универсальных, а не специальных способностей. Впрочем, в концепцию профильного обучения все-таки был внесен так называемый универсальный профиль. Это позволяет тем гимназиям, лицеям и другим образовательным учреждениям, отстаивающим идею развития не знаниевого, а метознаниевого подхода к развитию образования, продолжать свою деятельность.

В целом ряд положений «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», утвержденной Приказом Минобразования РФ № 2783 от 18.07.2002, нами в полной мере принимается. Так, например, профильное обучение опреде-

[1] Раздел написан на основе статей: *Обухов А.С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. 2004, № 2. С. 146–148; *Обухов А.С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся как содержание универсального профиля гимназии // Образовательное пространство гимназии: опыт и размышления. Сборник материалов открытой областной научно-практической конференции 4–5 февраля 2004 г. Сергиев Посад, 2004. С. 73–77.

ляется как «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования». В концепции уделяется особое внимание возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории. Согласно концепции, система профильного обучения предусматривает «следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные, элективные... Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения... Профильные общеобразовательные предметы – предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения.... Профильные учебные предметы являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения... Содержание двух указанных типов учебных предметов составляют федеральный компонент государственного стандарта общего образования... Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента».

Данные положения концепции более чем успешно реализуются при построении содержания образования на основе исследовательской деятельности. При данном универсальном профиле в школьную программу вводится ряд специальных курсов и дисциплин, в рамках которых учащиеся выполняют и представляют исследовательские работы в различных предметных областях. В условиях такого универсального профиля обучения учащиеся не только осваивают дополнительные знания в отдельных областях (естественнонаучные, гуманитарные и т.д.), но и, что с нашей точки зрения наиболее значимо, развивают способность занимать исследовательскую позицию к окружающему миру, другим и себе самому; осваивают общие принципы организации и проведения исследования, обучаясь их применять в самых разнообразных областях науки и при выстраивании собственного жизненного пути.

Если мы определяем основной задачей школы – включение ребенка в активный процесс познания мира, себя и себя в мире, то именно наличие самостоятельности и активности познания со стороны ученика выступает одним из ключевых показателей успешности образования. Для развития такой самостоятельности ученика в процессе познания ключевой проблемой становится, с одной стороны, вопрос о мотивации школьников к познавательной деятельности, и, с другой стороны, – особенности позиции учителя по отношению к ученику и процессу учения. Это довольно успешно решается при использовании в образовательной практике учебно-исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность в образовании в ряде случаев используется с целью приобщения учеников к конкретике науки как профессиональной деятельности. Однако мы придерживаемся другого подхода, согласно которому исследование понимается как один из универсальных способов познания действительности, который способствует развитию и бытию личности в современном, динамично изменяющемся мире. В этом случае исследование выступает как учебная практика, использующая опыт, наработанный наукой в сфере организации исследования в конкретных предметных областях.

Учебно-исследовательскую деятельность мы определяем как творческий процесс взаимодействия учителя и учащихся по поиску решения (или понимания) *неизвестного*, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является развитие исследовательской позиции к миру, другим и самому себе, а также формирование (или расширение) мировоззрения.

Уточним это рабочее определение. Во-первых, развитие исследовательской позиции и формирование мировоззрения происходит у двух сторон взаимодействия, а не только у учащихся, так как в межличностном общении обе стороны претерпевают взаимное воздействие. Во-вторых, мы не говорим об идеалистической равносильности или равнозначности двух сторон взаимодействия (хотя утверждаем их равенство на ценностном уровне как личностей). Исследование и научный способ познания мира не могут существовать в рамках системы догматов, но они пользуются накопленным опытом, сложившимися традициями научного поиска. Учитель в данном случае выступает именно как носитель опыта

организации деятельности, а не как источник «знаний в последней инстанции». В-третьих, так как обе стороны взаимодействия являются субъектами, то есть активными деятелями, то позиция того, кого ведет учитель, – это не позиция пассивно ведомого, а позиция самостоятельно «идущего за ведущим». В исследовании происходит не пассивное восприятие сведений, а активное взаимодействие благодаря взятию на себя конкретно-функциональных обязанностей каждой из участвующих сторон.

Исследовательская деятельность в своей организации основывается на принципах проектирования, где исследовательский проект является движущей формой построения межличностного взаимодействия исследователя и научного руководителя, в ходе которого происходит трансляция культурных ценностей научного сообщества. Образование, таким образом, становится продуктивным, так как имеется в результате реальный выход в законченной и оформленной исследовательской работе. Продукт в этом случае имеет скорее не материальную, а интеллектуальную и личностную ценность, становясь значимым для самого созидателя данного продукта (ученика). Кроме того, исследовательский проект является не только формой, средством и принципом организации культурного взаимодействия, но и мотивом этой деятельности. Однако важно, чтобы система выполнения исследовательских проектов базировалась не только на оценке внешнего результата (итоговой работы), но и внутреннего – развития исследовательской позиции, универсальных умений. Именно последнее с нашей точки зрения и является квинтэссенцией смысла реализации данного универсального профиля.

Вкратце отметим организационный аспект. При выстраивании образовательного процесса на основе идеи развития исследовательской деятельности учащихся, разумно учитывать следующие позиции[1]:

1 – реализовывать обязательное базовое образование по всем предметам с выполнением рекомендованной сетки часов, что даст возможность учащимся в любой момент изменить предметный интерес в реализации учебно-исследовательской деятельности;

[1] Данные позиции успешно отрабатываются в лицее № 1553 «Лицей на Донской» и ДНТТМ г. Москвы.

2 – использовать организационные и содержательные возможности интеграции программ общего и дополнительного образования на основе учебно-исследовательской деятельности;

3 – включить в учебный план блоки различных предметов, на основе которых будет развиваться учебно-исследовательская деятельность как в рамках школьного компонента, так и в рамках блока дополнительного образования;

4 – выстраивать индивидуальную образовательную траекторию для каждого учащегося за счет большого количества курсов по выбору, использования элективных курсов, а особенно – выполнения индивидуальных исследовательских работ;

5 – использовать возможности летней оздоровительной кампании для проведения учебно-исследовательских экспедиций, что дает учащимся возможность определить направление углубления своего образования на ближайший учебный год, облегчает выбор предметной области и темы исследовательской работы, необходимых элективных курсов;

6 – реализовывать исследовательский подход на всех этапах образовательного процесса (базовый и школьный компонент основного образования, дополнительное образование) с целью развития исследовательской позиции к миру, другим, самому себе, а также выполнения задачи развития способностей: искать и анализировать любую поступающую информацию; сопоставлять материал, полученный при изучении различных предметов и из разных источников; выявлять проблемные вопросы, требующие дополнительного осмысления; самостоятельно находить возможные пути решения в проблемных ситуациях.

Как уже говорилось, каждый из нас изначально по своей природе – исследователь. И мы можем эту способность подавить, а можем развить, освоив наработанные в культуре способы организации исследования. В условиях все большей неопределенности мира важно не сужать мировоззрение наших воспитанников конкретикой узкотематических профилей, а развить в них способности активно, самостоятельно выстраивать свой путь познания, свою жизнь.

## 2.5. Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве[1]

Состояние и перспективы развития исследовательской деятельности учащихся в современном образовательном пространстве наглядно были представлены весной 2005 года на Первой общероссийской научно-практической конференции с международным участием «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве», прошедшей в Москве. Ее организаторами и участниками стали представители академической науки, теоретики образования, психологи и педагоги, специалисты из различных предметных областей – всего более 300 человек. Среди участников – представители образовательных и научных учреждений, посланцы почти 30 регионов, а также Украины, Беларуссии, Казахстана, Монголии. Это достаточно показательно, чтобы увидеть, насколько данный подход в образовании в настоящее время актуален. Мы движемся в направлении объединения специалистов, которым близка идея необходимости постоянной модификации образовательных программ в принципиально изменившемся мире; интересующихся проблемой повышения эффективности и качества образования с помощью продуктивных исследовательских и проектных методик.

Отечественная традиция педагогической науки и практики богата методиками и технологиями, основанными на деятельном содержании образования, проектных и исследовательских подходах. В СССР существовала единая система юношеских научных обществ, различных форм сотрудничества образовательных и научных учреждений. С началом Перестройки эти направления получили дополнительные возможности для развития, но одновременно уменьшилась (а иногда и вовсе исчезла) их государственная поддержка. Единая система проектно-исследовательской деятельности и научно-технического творчества учащихся начала приходить в упадок. При этом учреждения, сооб-

[1] В разделе использованы материалы статьи: *Леонтович А.В., Обухов А.С.* Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: итоги научно-практической конференции // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей / Под общ. ред. А.С. Обухова. М., 2006. С. 3–14.

щества, имевшие в этой области значительный опыт (в Москве, Санкт-Петербурге, Киеве, Новосибирске и других крупных культурных центрах), подчас в инициативном порядке поддерживали и развивали разнообразные формы поисковой, научной, исследовательской работы, искали собственные пути и ресурсы развития. Это позволило не потерять исследовательское направление, но и привело к достаточно пестрой палитре различных представлений, способов реализации, подходов к предмету исследовательской деятельности.

В психолого-педагогической науке не оказалось коллективов, которые бы взялись за системное развитие этого направления в новых условиях вариативности образования, разработку понятийного аппарата и базовых моделей развития исследовательской деятельности. К настоящему времени не сложилось общеупотребительного понятийно-терминологического аппарата в области исследовательской деятельности учащихся; нет общепризнанных различений между терминами: «исследовательское поведение», «активность», «работа», «деятельность», «позиция»; нет четкости в соотношении и различении проектирования и исследования и т.д.

Сейчас для образовательного сообщества ключевые вопросы: чем является исследование для развития мышления учащихся? Какие его характеристики, жизненно необходимые в современном обществе, приобретаются при реализации именно этой деятельности и менее продуктивно при других способах обучения? Каковы роли исследовательского поведения, работы, деятельности в становлении личности? В попытках найти ответы на эти вопросы практики, реализующие личностно-ориентированное, проблемное, развивающее и продуктивное обучение с использованием проектных и исследовательских методов, многие двигались, во многом полагаясь на свои представления. Это привело к тому, что представители разных учреждений перестали друг друга понимать, когда речь заходит о различных (эффективных на практике) формах индивидуальной работы с учащимися, как то: организация учебных исследований, реализация метода проектов, повышение мотивации к учебной деятельности средствами индивидуальных тематических заданий (созданием рефератов) и т.д. Эту проблему усугубляет отсутствие нормативной базы исследовательской деятельности учащихся: каждое учреждение

создает (в пределах существующего нормативного поля) свои документы, положения; однако научно обоснованных рекомендаций для такого рода работы явно недостаточно. В ряде учреждений создается ситуация, когда творческий педагог не может опереться на конкретные документы для обоснования необходимости развития исследовательской деятельности: это направление оказывается незащищенным, зависящим от личных пристрастий руководителя.

С введением Единого государственного экзамена и профильного обучения возникает крен в сторону приоритета развития профессиональных компетенций учащихся в ущерб универсальным (таким, как способность к анализу, обобщению, синтезу и др.). Форсированно развиваются методики оценки достижений школьников с помощью тест-рейтинговых систем взамен экспертной оценке их творческих успехов. И это происходит на фоне достижений психологии и педагогики, где показывается принципиальная неадекватность таких подходов в обучении новых поколений, которым предстоит эффективно работать в современном мире.

Педагогической общественностью осознается, что проектно-исследовательские методики способствуют развитию важнейших творческих, ориентационных, общих компетентностных способностей и навыков. Однако пока еще сложно выделить качества и способности личности, наиболее успешно развивающиеся при реализации исследовательской деятельности, обосновать их важность для социализации и профессионализации, предложить методики фиксации образовательного результата. Решение этой проблемы могло бы способствовать изменению представлений о содержании профильного обучения.

Практики ставят вопрос о разработке узкопредметных методик учебных исследований. Однако не в методиках дело; при массовой реализации исследований ключевым является вопрос об изменении позиции школьного учителя: отказ от образа носителя суммы готовых знаний и переход к функциям организатора и аналитика самостоятельной работы учащихся. Значимо, чтобы учитель умел выделить проблемы в учебном материале и мотивировать учащихся к их творческому решению; самостоятельно разрабатывал методику исследовательской работы – иначе он возвращается на проторенный путь репродуктивной индивиду-

альной работы с учащимися (каковым является, к примеру, репетиторство). В этом аспекте важнейшим представляется освоение учителем культуры исследовательской деятельности и исследовательского мышления; овладение способами проектирования таких форм образовательной деятельности, в которых учитель был бы по отношению к ученику соратником, старшим товарищем в решении учебных задач.

Важная проблема – различение учебного и научного исследования. В современной практике зачастую можно услышать выражение «научно-исследовательская деятельность учащихся»; среди критериев оценки детских работ встречаются такие, как «научная новизна», «актуальность», «практическая значимость». При этом многие положения и критерии, применяемые при подготовке дипломных работ в вузах, диссертаций, монографий, механически переносятся в школу. Учителям кажется, что они занимаются «большой наукой», формируя завышенную самооценку учащихся, а ученые, пришедшие в школу из исследовательских институтов, видят свою задачу в подготовке себе подобных – молодых специалистов в своей предметной области, т.е. решают задачи профессионального образования. В этом отношении важным становится различие между учебным исследованием в общем и начальным профессиональным образованием – оно в этих двух случаях имеет разные цели.

Перед научным и педагогическим сообществом, взявшим на себя ответственность за развитие исследовательской деятельности учащихся, стоит еще целый ряд вопросов, не имеющих в настоящее время однозначного ответа. В чем воспитательное значение учебного исследования? Каковы морально-этические основания выбора объекта исследования? Допустим ли выбор в качестве объектов исследовательских работ растений и животных, социальных объединений и персоналий? Возможно ли производство опытов над ними, и где граница допустимости таких опытов? Каково соотношение между аналитическим взглядом на объект при реализации исследовательской методики и человеческой привязанностью к нему, одухотворяющей этот объект для ребенка? Какие предметные области являются наиболее предпочтительными для разработки исследовательских задач с точки зрения адекватности возрастным особенностям юного исследователя и возможности адаптации научных методик и с точки зрения ос-

воения им важнейших мыслительных навыков и предметных знаний? В каких образовательных областях можно рекомендовать учителю вести разработку исследовательских задач в приоритетном порядке? Какие перспективы в использовании исследовательской методики в эколого-просветительской работе; в повышении уровня толерантности представителей различных культур? Как исследовательская деятельность может быть применена к работе с различными контингентами детей – разных возрастов, способностей, физических возможностей? Какие модели образовательных учреждений, форм организации учебной работы, соответствуют задачам эффективного образования этих контингентов учащихся? Какое место, нормативную и материальную поддержку должна иметь исследовательская деятельность в работе с одаренными детьми? Подобных вопросов еще довольно много.

Мы имеем перед глазами практику многих стран, где исследовательская деятельность школьников рассматривается как важнейшая подсистема государственного образования, имеет свои институты, финансовую поддержку. В настоящее время Россия идет по этому пути, и этому имеется ряд ярких подтверждений в Москве и регионах. Каковы наиболее оптимальные механизмы развития этой системы на муниципальном, региональном, федеральном уровнях?

В ходе обсуждения вышеперечисленных вопросов, была составлена и принята следующая резолюция.

*Исследовательская деятельность учащихся является эффективной образовательной технологией, отвечающей задачам развития творческих способностей, эффективной социализации, профессионализации, увеличения социальной и профессиональной мобильности молодого поколения, личностной успешности различных контингентов учащихся (одаренных, высоко- и низко мотивированных к учебной деятельности, с особенностями развития и др.) и разных возрастов, что обеспечивает повышение эффективности и качества образования в соответствии с задачами модернизации российского образования. При этом указывалось, что в дошкольном возрасте, начальной, основной, старшей школе исследовательская деятельность имеет свои специфические особенности и соответствующие им методы развития.*

*В Москве и регионах России накоплен значительный потенциал и многоуровневый опыт организации исследовательской деятельности учащихся в учреждениях различного типа и на уровне региональных программ. Представляет интерес опыт Белоруссии, Казахстана, Украины в организации работы с детьми средствами исследовательской деятельности как способа реализации государственной политики в области работы с одаренными детьми.*

*Вместе с тем налицо ряд негативных факторов. В стране не существует единой системы или программы развития исследовательской деятельности. В ряде регионов уже сложились эффективные региональные системы, но они не связаны между собой. Недостаточно отработан понятийный аппарат исследовательской деятельности школьников. Нет принятых сообществом терминов, отражающих роль, функции, значение исследовательской деятельности в образовательных учреждениях. Недостаточно используется наработанный отечественной и мировой наукой и практикой опыт работы в этой области в прошлом. В условиях реформы системы образования недостаточное внимание уделяется развитию методик индивидуальных творческих форм работы с учащимися, основанных на деятельностном содержании образования и учете их результатов при итоговой аттестации.*

*Широко распространено движение исследовательских конференций и конкурсов (начиная от конкурса внутри класса до всероссийских и международных конференций). При этом не сложилось единой критериальной базы при экспертизе ученических работ на таких мероприятиях. Исследовательские работы нередко путаются с проектными и другими видами работ. Не проводится общероссийского конкурса исследовательских работ школьников под эгидой Минобрнауки РФ.*

В итоговой части резолюции участниками конференции было рекомендовано:

- *считать целесообразным регулярное проведение конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве»;*

- *опубликовать полный отчет о работе настоящей конференции и распространить среди заинтересованных учреждений*[1]*;*
- *сформировать координационный совет с привлечением специалистов, имеющих достаточный опыт работы и ориентирующихся в современной проблематике исследовательских направлений в общем и дополнительном образовании; постоянно действующие рабочие группы по разработке соответствующих направлений (в области психологии исследовательской деятельности, нормативной базы, методик организации исследовательской работы в области разных направлений и с различными контингентами учащихся);*
- *расширить охват возможных участников программы развития исследовательской деятельности учащихся и проблематику обсуждаемых вопросов (например, «Проведение учебно-исследовательской работы в семье»);*
- *проводить работу по систематизации нормативной базы исследовательской деятельности учащихся в образовательной системе Москвы и России;*
- *в связи с существованием проблемы компетенции и функциональной грамотности педагогов, реально работающих с детьми по организации исследовательских работ, широко развивать обучающие и проблемные семинары по подготовке руководителей исследовательских работ школьников; развивать обсуждение различных форм реализации этой технологии на практике; открывать курсы повышения квалификации и переподготовки кадров по методике и технологии руководства конкретными тематиками, разработать учебные курсы для студентов педагогических вузов с целью массовой подготовки педагогов-руководителей исследовательских работ;*
- *выйти в Минобрнауки Российской Федерации с предложением о разработке Общероссийской программы развития исследовательской деятельности учащихся (с определе-*

[1] См.: Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей / Под общ. ред. А.С. Обухова. М., 2006.

*нием сети опорных учреждений, анализа их функций, системой информационного обеспечения, организации системы базовых конкурсов и конференций и др.);*

- *содействовать расширению банка информационных данных и пополнению методической библиотеки в области исследовательской деятельности учащихся;*
- *усилить координационный, информационный и методический ресурс журнала «Исследовательская работа школьников» для содействия развитию образовательного пространства страны;*
- *разработать принципы и механизмы учета достижений учащихся в области исследовательской деятельности при зачислении в учреждения высшего и профессионального образования;*
- *выработать современные методологические подходы к организации исследовательской деятельности школьников в природоохранном движении школьников; создать комплект методических материалов и организовать типовые семинары-тренинги для заинтересованных педагогов; использовать эколого-просветительский и научно-исследовательский потенциал заповедников, национальных парков и других особо охраняемых природных территорий;*
- *отметить высокий эколого-просветительский эффект при организации исследовательской деятельности школьников в форме массовых адаптированных анкетных форм исследований на конкретных территориях в районе, округе, городе, на особо охраняемых природных территориях (заповедниках, заказниках, национальных парках и др.);*
- *развивать различные формы сотрудничества в области исследовательской деятельности школьников с учреждениями из стран СНГ.*

# ГЛАВА 3. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ЧТО И КАК РАЗВИВАТЬ?

## 3.1. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры[1]

***Вхождение подростка в культуру взрослых.*** Обсуждая проблему развития личности, недостаточно говорить о социализации (стихийном взаимодействии человека с окружающей социальной средой) и воспитании (целенаправленном процессе воздействия на личность) (А.В. Мудрик)[2]. Необходимо также учитывать процесс вхождения личности в ценностно-нормативную систему мира взрослых через присвоение культуры. Как пишет В.С. Мухина, «условием развития человека помимо реальности самой Природы является созданная им реальность культуры. (...) Культура – явление коллективное, исторически обусловленное, сконцентрированное прежде всего в знаково-символической форме»[3]. Включение подростка в ценностную систему общей культуры проходит через субкультуру референтной (субъективно значимой) социальной общности при активном участии самого подростка. То есть подросток выступает не как объект процесса присвоения культуры, а как субъект и активный участник реальности (как субъективной, т.е. собственной личности, так и социокультурной – окружающего его мира).

Мы исходим из того, что развитие личности определяется не только врожденными особенностями, не только социальными условиями, но и внутренней позицией, которая в подростковом возрасте активно формируется с развитием самосознания[4].

---

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник / Ред.-сост. А.С. Обухов. М., 2001. С. 48–63.

[2] *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М., 1997. С. 5–6.

[3] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999. С. 80.

[4] *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1998. С. 51–52.

Возрастная стратификация общества в европейской цивилизации выделила подростковый возраст как отдельный этап вхождения в культуру взрослых. Подростковый возраст является образованием культуры, имеющий историческую и социальную обусловленность. Подростковый этап в развитии личности не имеет стабильных границ и с развитием культуры отодвигается на все более старший возраст и увеличивается в продолжительности[1].

Подростковый возраст характеризуется потенциальной возможностью осознанного и целенаправленного вхождения человека в культуру. Согласно теории Ж. Пиаже, особенностью когнитивного развития подростка является развитие мышления на уровне формальных операций. «Юноша – это индивид, который рассуждает, не связывая себя с настоящим, и строит теории, чувствуя себя легко во всех областях, в частности, в вопросах, не относящихся к актуальному моменту»[2]. Мышление подростка на уровне формальных операций требует способности формулировать, проверять и оценивать гипотезы, то есть оно потенциально готово к научному познанию окружающего мира и себя в этом мире. Интеллектуальный потенциал в подростковом возрасте уже аналогичен интеллекту взрослого человека, принципиальное отличие мышления подростка от взрослого заключается лишь в том, что у подростка меньше жизненного и интеллектуального опыта. Освоение исследовательского принципа познания действительности может стать одним из путей вхождения подростка в пространство культуры.

По позиционности межпоколенных отношений М. Мид разделяет культуры постфигурального типа (старшее поколение служит моделью поведения для молодых, традиции предков передаются от поколения к поколению в неизменном виде), конфигуративного типа (моделью для поведения оказываются сверстники), префигуративного типа (не только младшие учатся у старших и сверстники друг у друга, но и старшие учатся у младших)[3]. Описание последнего типа общества все больше характеризует современную действительность. В педагогической науке и

---

[1] См.: *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теория факты, проблемы. М., 1995. С. 275–277.

[2] *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1994. С. 205.

[3] *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988. С. 322–362.

практике становится ключевым вопросом кто кому и что должен транслировать. Развивается субъект-субъектный подход. Модель, в которой принимающее звено выступает в пассивной роли, а принцип передачи культурных традиций происходит без изменений, уже перестает быть культуросообразным. Ученик в современных гуманистических теориях понимается не как объект, а как личность, субъект своего развития. Таким образом, ученик начинает пониматься как активный участник трансляции культуры. Более того, со все большим ускорением изменений в информационном и технологическом пространстве увеличивается разрыв между поколениями по условиям формирования и развития. Усвоение нового в сензитивный период проходит естественно. То есть в определенных сферах развития культуры младшее поколение является более адаптированным и выступает в активной роли взаимодействия с изменяющейся средой.

Актуальными становятся вопросы: в какой мере подросток является культурным деятелем? Какова должна быть позиция учителя по отношению к ученику? Как предотвратить разрыв общекультурных традиций? Попробуем предпринять поиск ответов на эти вопросы.

***Культура как контекст развития личности.*** Итак, контекстом развития личности является культура. Однако нет точного научного определения культуры. В.И. Полищук отмечает, что в настоящий момент насчитывается уже более 400 определений культуры[1]. Такое многообразие дефиниций не случайно. Культура – созданная человечеством среда, в которой человечество и обитает, – также многообразна, как и разнолик сам человек.

Первоначально латинское cultura означало обработку и уход за землей, «с тем чтобы сделать ее пригодной для удовлетворения человеческих потребностей, чтобы она могла служить человеку. В переносном смысле культура – уход, улучшение, облагораживание телесно-душевно-духовных склонностей и способностей человека. (...) В широком смысле культура есть совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов»[2].

---

[1] *Полищук В.И.* Мировая и отечественная культура. Екатеринбург, 1993. Ч. 1. С. 12.

[2] *Губский Е.Ф., Кораблева Г.В., Лутченко В.А.* Философский энциклопедический словарь. М., 1998. С. 229.

Во всех подходах к пониманию культуры одинаково только одно – выведение (или противопоставление, или разделение и т.д.) культуры за рамки природы, но при этом невозможность трактовать ее в отрыве от человека и социума, которые, так или иначе, являются носителями культуры. В философском мироописании, заложенном В.И. Вернадским, культура начинает пониматься как продолжение (а не противопоставление) природы. Обращаясь к философии культуры, П.С. Гуревич полагает, что «в истолковании феномена культуры проявляется желание сопоставить ее с человеком, природой, историей, социумом»[1].

Человек, входящий в культуру в процессе своего развития, присваивает ее и становится ее деятельным участником. Согласно С.Л. Рубинштейну, «деятельность людей, изменяя действительность, объективируется в продуктах материальной и духовной культуры, которые передаются от поколения к поколению. Через их посредство создается преемственная связь между поколениями, благодаря которой последующие поколения не повторяются, а продолжают дело предыдущих и опираются на сделанное их предшественниками, даже когда они вступают с ними в борьбу»[2]. Таким образом, трансляция культуры и осуществление межпоколенных связей происходит благодаря феномену традиции.

***Традиция как механизм трансляции культуры.*** Само слово «традиция» (от латинского traditio) означает «передача». В данном случае традиция – это передача духовных ценностей от поколения к поколению, на которой основана культурная жизнь. Распространенно мнение, трактующее традицию в узком значении как наследие прошлого, которое принципиально не изменчиво, не гибко[3]. Мы же определяем традицию не только как внутреннюю часть культуры, а, скорее, как внутренний механизм ее существования: традиция – динамический, саморазвивающийся процесс передачи духовных ценностей и нормативов от поколения к поколению, на котором основано существование культуры. Она выступает организующим фактором во взаимодействии человека с миром, с другими, с самим собою. Традиция во многом определяет формирование мировоззрения, организует жизнь человека в предметной, природной, социальной и знаковой реалиях. Традиция

---

1 *Гуревич П.С.* Философия культуры. М., 1994. С. 23.

2 *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 641.

3 Об этом см.: *Лурье С.В.* Историческая этнология. М., 1997. С. 42

как по форме, так и по содержанию видоизменяется, согласуясь с внешними условиями и внутренними потребностями. Существуя в социуме и задавая существование социума через трансляцию культуры, как и сама культура, традиция не может быть «мертвой», поскольку может существовать только до тех пор, пока выполняет свои функции сохранения и трансляции, которые могут видоизменяться, но не отмирать. Традиция, как и культура в целом, умирает только вместе со своими носителями.

Школа, является исторически сложившимся общественным институтом культуры (впрочем, не единственным). Она включена в общие механизмы трансляции культуры. То есть, школа является как частью традиции, так и ее носителем. Кроме того, в своей внутренней организации она формирует свои традиции, которые функционируют согласно закономерностям механизмов трансляции культуры.

***Личность как носитель культурной традиции.*** Итак, личность развивается в культуре; культура, в свою очередь, передается от поколения к поколению через личность (человек в своем развитии, присваивая культуру, становится ее носителем); механизмом, сохраняющим единство культуры и ее трансляцию от поколения к поколению, является феномен традиции. Однако личность, транслируя культурную традицию другим личностям, зачастую модифицирует и трансформирует ее[1].

Традиция является реализацией различных вариаций на воспринятую от предыдущих поколений тему. Она не является чем-то самопродуцирующимся и самовырабатывающимся. Только живущее, познающее, обладающее желаниями человеческое существо может воспринять ее и модифицировать. Традиция развивается потому, что тот, кто является ее носителем, стремится создать что-то лучшее, более подходящее изменившимся условиям жизни.

Однако следует отметить некоторый парадокс. Культура как нормативная система подавляет и регламентирует деятельность личности. Личность же является носителем культуры. Таким образом, человек сам себе задает нормативную систему, выступает ее носителем и контролирует ее нарушения. И чем теснее меж-

[1] Подробнее см.: *Обухов А.С.* Проблема личности в контексте традиции // Материалы международной конференции «Личность на пороге XXI века». М., 2001. С. 176–179.

личностные связи при трансляции культуры, тем более жесткая регламентация и подавление проявления «Я», эгоцентризма и индивидуальности (это наблюдается в традиционной культуре, в референтных группах, в значимых для человека субкультурах). При опосредованной трансляции культуры происходит ориентация на личностное проявление (книжная культура) или индивидуалистские потребности (массовая культура). Однако нормативная система не исчезает, а включает в себя ценности личностной самореализации или ценности потребителя. Впрочем, не стоит забывать такого принципиального явления, что сама личность есть реальность и, более того, по словам Э. Мунье, «единственная реальность, которую мы познаем и одновременно создаем изнутри. Являясь повсюду, она нигде не дана заранее»[1].

Школа является своеобразным социокультурным институтом, включающим в себя и разновозрастные культурные нормативы, и традиции различных пластов культуры: книжной, массовой, организационной (традиции образовательной системы), учрежденческой (уклад школы), профессиональных субкультур, возрастных субкультур и др. Носителями этих культурных традиций выступают *все* участники педагогического процесса.

***Подросток как культурный деятель.*** Носитель культуры и ее деятель – в чем общее, а в чем различие? Каждый ли человек – культурный деятель (в том числе и подросток)?

Процесс вхождения человека в культуру образно отображен в притче Ф. Ницше «О трех превращениях»: «Три превращения духа называю я вам: как дух становится верблюдом, львом – верблюд и, наконец, ребенком становится лев. (...) Все самое трудное берет на себя выносливый дух: подобно навьюченному верблюду. (...) Львом становится дух, свободу хочет он себе добыть и господином быть в своей собственной пустыне. (...) Создавать новые ценности – этого не может еще лев; но создавать себе свободу для нового созидания – это может сила льва. (...) Дитя есть невинность и забвение, новое начинание, игра, самокатящееся колесо, начальное движение, святое слово утверждения»[2]. Человек, рождаясь, должен вобрать в себя культурный багаж, идентифицироваться с существующей культурой, становясь ее носителем. Но для становления личности, для того, чтобы стать самостоятельным деяте-

[1] *Мунье Э.* Персонализм. М., 1992. С. 10.

[2] *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра. Калининград, 1997. С. 29–31.

лем, ему необходимо обособиться. Лев – это обособление через отвержение существующих норм. Современный подросток зачастую проявляет себя именно на этапе льва.

Безусловно, процесс вхождения подростка в культуру, или, по словам Э. Шпрангера, «врастания в культуру»[1], происходит, как показала в своих работах В.С. Мухина, через единый механизм идентификации и обособления[2].

Процесс развития собственной личности и становление культурного деятеля активен со стороны подростка. Освоение культуры подростком происходит через деятельность. Культура входит отнюдь не беспрепятственно – подросток сам входит в культуру и, по образному выражению Л.С. Выготского, «присваивает себе что-то извне»[3].

Человек и его психика формируются и развиваются в деятельности. Любая деятельность человека исходит от него как личности, как субъекта этой деятельности. Таким образом, человек в деятельности и формируется, и проявляется. Личность же выступает внутренней основой деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский)[4].

Д.И. Фельдштейн отметил, что подросток занимает объективное место в системе общественных связей, имеет внутреннюю позицию по отношению к разным сферам социальной и культурной действительности. Обобщаясь, она превращается в «устойчивую жизненную позицию» подростка, который выступает «субъектом собственной активной деятельности»[5].

У подростка как культурного деятеля есть и свои преимущества, и свои слабости. С одной стороны, подросток в меньшей степени, чем взрослый, включен в систему социальной ответствен-

---

[1] *Шпрангер Э.* Эротика и сексуальность в юношеском возрасте // Педология юности. М.; Л., 1931.

[2] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999. С. 172–174.

[3] *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. М., 1982–1984. Т. 3. С. 301.

[4] *Брушлинский А.В.* Исходные основания психологии субъекта и его деятельности // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997. С. 212–213.

[5] *Фельдштейн Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.

ности, у него меньшая общекультурная косность, он более свободен в принятии или отвержении существующих нормативных систем. Отметим, что это может являться дополнительным фактором, способствующим более свободному и самостоятельному прокладыванию пути в познании мира. Однако, с другой стороны, при этом подросток находится в большей зависимости от возрастных стереотипов и влияния подростковой субкультуры, социального давления референтной группы. Кроме того, в силу не столь большого жизненного опыта подросток может не знать множественности вариаций нормативных систем. Личное «Я» у подростка еще не обладает надлежащей силой, у подростка еще относительно мал социальный опыт. Поэтому он стремится защитить свое «Я» в групповом или возрастном «Мы», тем самым в своем обособлении для самоидентификации, попадая в социальную зависимость. Это, на наш взгляд, и есть основной парадокс подростковой субкультуры.

***Подростковая субкультура и ее соотношение с культурой взрослых.*** Для понимания особенностей вхождения подростка в пространство культуры нам необходимо отметить особенности подростковой субкультуры в ее соотношении с культурой взрослых. Подростковая субкультура является, с одной стороны, своего рода усвоением культуры, созданной прошлыми поколениями, а с другой – созданием собственной возрастной субкультуры, обособление от культуры взрослых (И.С. Кон)[1]. Обособление происходит на различных плоскостях, начиная от языковой, ценностной, знаково-символической, заканчивая предметной и пространственной.

Большинством исследователей подростковой субкультуры (Г.С. Абрамовой, И.С. Коном, А.В. Мудриком, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой и др.) отмечается особого рода словотворчество, имеющее в этом возрасте принципиальное значение. Оно выражается в создании собственного жаргона, сленга, как возрастного в целом, так и конкретной группы в частности. А.В. Мудрик отмечает, что «жаргон в наибольшей степени позволяет им (подросткам) почувствовать принадлежность к своей возрастной группе»[2]. В.С. Мухина также образно выражает сущность подросткового словотворчества: «сленг в подростковых объединениях – это язы-

[1] *Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989. С. 149.

[2] *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М., 1997. С. 129.

ковая игра, отход от языковых норм; это маска, карнавал, «вторая жизнь»[1]. При этом словотворчество проходит, в основном, по принципу заимствования иноязычных слов или употребления существующих в ином смысле. Впрочем, особый, профессиональный жаргон существует и в той или иной научной среде, особенно где развита система межличностной коммуникации.

Нами проводились исследования подростковой субкультуры на примере смеховой культуры подростков[2]. Ряд выводов, полученных в этих исследованиях, может быть экстраполирован на подростковую субкультуру в целом. Культура подростков играет одновременно роль обособления и идентификации по отношению к взрослой культуре. Существуют общие парадоксальные принципы организации подростковой субкультуры через противопоставление взрослой при ориентации на нее и заимствования определенных нормативов взаимоотношений, ценностных ориентаций взрослых, а также формы и тематического содержания бытования взрослой культуры. Но в каждой конкретной подростковой группе понимание тех или иных явлений, отношение к ним, а особенно способы применения на практике имеют свои особенности в зависимости от возрастного единства группы и общего прошлого. В подростковом возрасте происходит развитие осознания неоднозначности явлений жизни, их амбивалентности и парадоксальности, но существует общая тенденция к идеализации ряда явлений как однозначно положительных или безусловно отрицательных.

Подростки часто выстраивают свою систему ценностей и норм, отталкиваясь от системы взрослого мира, противопоставляя себя ему. Сильный агрессивный элемент подростковой субкультуры и частый цинизм подростков появляется чаще всего как защитная реакция, желание обособиться для самостоятельного развития, как защита собственных позиций. Агрессивность, распространенная среди подростков, во многих случаях имеет защитную функцию или способствует снятию внутреннего напряжения. Свой мир подростки могут создавать как антимир взрослой культуре при одновременной ориентации на ценности взрослого мира. Таким образом, зачастую ценности антимира взрос-

[1] *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1998. С. 385.

[2] *Обухов А.С.* Смех и личность // Развитие личности. 1998, № 3–4. С. 83–101.

лой культуры становятся престижными и значимыми для подростков.

В наших исследованиях отражения признанных идеалов взрослой официальной культуры (образ А.С. Пушкина и его творчества) и реакции подростковой субкультуры на программное предъявление в школе ценностей, образов и идеалов взрослой культуры было отмечено следующее[1]. Каждый год дети получают «порцию» сведений о жизни и творчестве «главного российского поэта», которые зачастую формируют «лакированный идеал», совершенно никак не связанный ни с реальной личностью А.С. Пушкина, ни с тем, что ученики могут прочитать в его произведениях. Гений А.С. Пушкина и как автора, и как человека скрывается за бронзой, в которую его насильно одевают. Как следствие, дети чаще всего школьную программу проходят формально и зачастую не обращаются к первоисточникам. Но, несмотря на это, те или иные сведения о жизни и произведениях А.С. Пушкина ученики получают из массовой культуры, где уже давно ряд выражений, цитат и мнений бытует сам по себе, в отрыве от контекста. Таким образом, благодаря культурной определенности школьники априори знают, что А.С. Пушкин – гений и им не требуется никаких для этого доказательств, при этом они зачастую лишают поэта права на самоиронию.

Школьный фольклор как отражение подростковой субкультуры реагирует на безапелляционное предъявление идеала определенного рода антитезой идеализированному образу. В анекдотах, историях о поэте, переделках его стихотворений заметно стремление перевернуть идеализированный, официальный, благолепный образ А.С. Пушкина, желание показать его как хулигана. И в этом, и в характере пародирования или переделок произведений А.С. Пушкина хорошо заметен известный механизм построения антимира официальной культуры[2].

М.Л. Лурье отмечает, что в «репертуаре школьников есть тексты, воспроизводящие в искаженно-сниженном варианте кон-

---

[1] *Болховитинова Г.Ю., Обухов А.С.* «Фри герлицы под виндом...» Образ А.С. Пушкина и его творчества в школьном фольклоре // Народное образование. Пушкинский альманах. М., 1999. С. 250–256.

[2] См. работы: *Бахтин М.М.* Творчество Фрасуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965. *Лихачев Д.С., Панченко А.М., Понырко Н.В.* Смех в древней Руси. Л., 1984.

кретные произведения, и именно такого рода «переделки» стихов и песен составляют основную часть подростковой пародийной поэзии»[1]. Чем чаще что-либо предъявляется в официальной культуре как идеал, тем скорее оно закрепляется в антимире культуры, так как, по сути, это две стороны одной медали.

Таким образом, на различных примерах видно, что подростковая субкультура не является независимой от культуры взрослых. Более того, она на нее ориентируется, многое из нее черпает, но не калькируя, а творчески преобразуя или ниспровергая, что необходимо для самоутверждения молодого поколения. Ниспровержение и противопоставление себя культуре взрослых происходит в момент отсутствия личностной значимости или в ситуациях посягательства на право обладания личной позицией. В любом случае общекультурные нормы, ценности, формы бытования необходимы для становления и существования подростковой субкультуры. И если они не вбираются как ориентиры, то становятся «анти-ориентирами». Вопрос в том, как именно и какие общекультурные нормы и ценности могут восприниматься подростками без отторжения или «перевертывания»? Мы смеем утверждать, что обращение к ценности науки как культурной реальности именно через приобщение подростков к исследовательской деятельности могут быть успешным путем вхождения подростка в пространство культуры.

***Наука как культурная реальность.*** Наука есть общекультурная ценность и является элементом мировой культуры. В.И. Вернадский, говоря о новом этапе развития человечества благодаря научной деятельности, о ноосфере как геологической силе, писал: «В жизни нового времени (...) научная творческая работа является связующим и объединяющим элементом, так как основы ее не зависят от особенностей племенных или исторических»[2]. Научная мысль, становясь все более независимой от геополитических и корпоративных структур, может стать связующим звеном и в межпоколенном взаимодействии.

Ценности науки, являясь независимыми от возрастных, личностных, национальных или конфессиональных особенностей, основываются на единых принципах и алгоритмах научной тра-

---

[1] *Лурье М.Л.* Пародийная поэзия школьников // Русский школьный фольклор. Сост. Белоусов А.Ф. М., 1998. С. 432.

[2] *Вернадский В.И.* Труды по истории науки в России. М., 1988. С. 75.

диции, ориентирующейся на максимально объективные представления о мире, себе и о себе в мире, подтверждаемые на опыте. Стремление к объективности и определенной личностной отстраненности может стать прочной основой для взаимодействия человека, транслирующего культурные нормы и ценности (учителя), и человека, входящего в культуру, усваивающего культурные нормативы (ученика).

Рефлексивный принцип развития науки, существование ее на абстрактно-логическом уровне созвучно тенденциям, происходящим в личностном и интеллектуальном развитии подростка. Философ науки Э.А. Поздняков пишет, что «наука вся есть чистый плод творческой деятельности человека, (... которая) главным образом и по преимуществу интеллектуально рациональная, абстрактная, подчиняющаяся определенным логическим, схематическим правилам»[1].

Как уже говорилось, по теории Ж. Пиаже к подростковому возрасту у ребенка при нормальном развитии сформировано формально-логическое мышление[2], которое является предпосылкой для развития рефлексии. Рефлексия необходима для нормального формирования самосознания в ходе развития личности[3]. Рефлексия – процесс осознания себя, мира и себя в мире при помощи изучения и сравнения. Отражая рефлективный характер сознания человека, С.Л. Рубинштейн писал: «Личность как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и себя самое в своих отношениях с окружающим»[4]. Необходимо, чтобы все темы, проблемы и явления подросток «пропускал через себя», идентифицировался с ними, иначе они пройдут мимо его сознания. В.С. Мухина отмечает особенность подростковой рефлексии, которая «хотя и поднимает отрока на исключительную для его возможности высоту, отличается свободной ассоциативностью – мысли текут по разным направлениям в зависимости от чувств и внешних обстоятельств. Целостность рефлексии придает лишь исключительная направленность подростка на самого

---

1 *Поздняков Э.А.* Философия культуры. М., 1999. С. 485.

2 *Пиаже Ж.* Суждения и рассуждения ребенка. СПб., 1997.

3 Подробнее см.: *Мириманова М.С.* Рефлексия как системный механизм развития // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник / Ред.-сост. А.С. Обухов. М., 2001. С. 99–115.

4 *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 635.

себя – куда бы он ни устремился в своих ассоциациях, он неизменно проидентифицирует себя с самим собой, возвратится к самому себе, к своему собственному «Я»[1].

Научное мышление отличается от обычного методом организации своей работы, ее упорядоченностью и целенаправленностью. Возрастные предпосылки для развития научного мышления у подростка есть. Этот период является сензитивным для формирования основ научного мышления. Познавательная активность подростка, которая присуща любому развивающемуся организму, продолжая быть направленной на внешний мир, также обращается и на себя, на самопознание.

Рассуждая о научном познании, академик В.А. Энгельгардт писал: «Научное творчество есть результат действующего в нас инстинкта, результат стремления удовлетворить внутреннюю потребность, заложенную в нас природой, потребность расширить область человеческого знания, внести ясность в то, что ранее было туманным, внести элементы порядка в тот хаос неизвестного, который нас окружает»[2].

Основным способом удовлетворения потребности в познании выступает исследование. Исторически сложилось, что исследование стало культурным механизмом развития науки, но при этом оно остается независимым от науки способом деятельности, то есть доступным для использования другими институтами культуры, в том числе школы[3].

***Организация школьной общности на основе культурных традиций науки и исследовательской деятельности.*** Школа, являясь одним из институтов социализации и трансляции культурных традиций, участвует в процессе вхождения подростка в культуру. По идее, процесс этот должен быть целенаправленным и организованным. Для этого необходимо использование различных механизмов трансляции культуры в школьной общности.

---

[1] *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1998. С. 398.

[2] *Энгельгардт В.А.* Познание явлений жизни. М., 1984. С. 297.

[3] Об этом см.: *Леонтович А.В.* К проблеме развития исследований в науке и образовании // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник / Ред.-сост. А.С. Обухов. М., 2001. С. 33–37.

Формирование культуры школы как разновозрастной общности – сложный и разносторонний процесс. Учет всех факторов и переменных при создании условий развития личности в контексте культуры практически невозможен. Важно определить стержнеобразующую идею, которая будет созвучна личностным, возрастным, организационным и культурным процессам.

Отталкиваться в этом случае разумно от того, кто является носителем культурных традиций. Как уже было отмечено выше, именно личность носителя культурной традиции имеет решающее значение в процессе ее трансляции. Основная задача школы – включение ученика в активный процесс познания мира, себя и себя в мире. Эта задача облегчается при том условии, что учителя являются носителями традиций науки и исследовательской деятельности, передавая ее в межличностном взаимодействии ученикам.

Исследовательскую деятельность учащихся мы понимаем как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения. В исследовании происходит не пассивное восприятие и воспроизведение ограниченного набора сведений, а активное взаимодействие субъектов, направленное на расширение мировоззрения, благодаря взятию на себя каждой из участвующих сторон конкретно-функциональных обязанностей.

Исследовательская деятельность нами понимается не только в конкретно-организационных рамках работы над заданной проблемой и написании учащимся исследовательской работы, а шире. Пользуясь словами С.Л. Рубинштейна, мы придерживаемся позиции, что учение вообще есть «совместное исследование, проводимое учителем и учеником»[1]. Таким образом, задача педагога понимается в создании гипотетико-проективной модели по формированию развивающей среды для учащихся (контекста развития). Именно педагогом задаются формы и условия исследовательской деятельности, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним проблеме (как научного, так и житейского плана) с ис-

[1] *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Учен. зап. высш. шк. г. Одессы. Одесса, 1922. Т. 2. С. 106.

следовательской, творческой позиции. Из этого следует, что одной из наиболее существенных задач является разрешение вопроса о способах формирования внутренней мотивации, то есть интериоризации внешней необходимости поиска неизвестного во внутреннюю потребность[1].

Бытие подростка не должно ограничиваться только какой-то определенной одной деятельностью, пусть даже она будет исследовательской. В контексте, где трансляция культурной традиции происходит через трансляцию ценностей науки, исследовательская деятельность выступает как форма центрообразующего стержня совместной деятельности учеников с преподавателями на основе достижения общей цели.

Делая акцент на межличностном взаимодействии, не стоит опускать контекст, в котором проходит это взаимодействие. Под контекстом можно понимать как культуру в целом, так и «уклад жизни школы» (пользуясь термином А.Н. Тубельского). Кроме того, даже если ориентироваться на трансляцию именно традиций науки, основной целью остается создание средового контекста для развития личности, что подразумевает создание как можно более разнообразных ситуаций социокультурного взаимодействия, в которых учащиеся выступают в активной роли.

Организация исследовательской деятельности основывается на принципах проектирования (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев), где исследовательский проект является движущей формой построения межличностного взаимодействия исследователя и научного руководителя, в ходе которого происходит трансляция культурных ценностей научного сообщества. Образование, таким образом, становится продуктивным, так как имеется в результате реальный выход в законченной и оформленной исследовательской работе. Продукт в этом случае имеет скорее не материальную, а интеллектуальную и личностную ценность, становясь значимым для самого созидателя данного продукта (ученика). Кроме того, исследовательский проект является не только формой, средством и принципом организации культурного взаимодействия, но и мотивом этой деятельности.

---

[1] Подробнее см.: *Борзенко В.И., Обухов А.С.* Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник / Ред.-сост. А.С. Обухов. М., 2001. С. 80–87.

Таким образом, мы говорим о возможности и разумности использования исследовательской деятельности как формы организации межличностного взаимодействия учителя и ученика, в ходе которого происходит трансляции культурных традиций научного познания. Данная форма является созвучной особенностям подросткового возраста и подростковой субкультуре, организационно способствуя разрешению ряда задач в развитии личности подростка и вхождения его в пространство культуры.

## 3.2. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать?[1]

Жизнь человека – движение по пути познания. Каждый шаг может обогащать нас, если благодаря новому опыту мы начинаем видеть то, что ранее не замечали или не понимали, чему не придавали значение. Но любые взаимоотношения – процесс двусторонний. Не только мы творим реальность, но и она творит нас, и вопросы к миру – прежде всего, вопросы к самим себе. Правда, есть огромная проблема – мы можем перемещаться по миру, но оставаться на одном месте; можем смотреть на мир, но не видеть его; у нас может быть пройдена дорога, но не пройден путь...

В жизни человека исследование является универсальной способностью, так или иначе включенной во все виды деятельности, выступая основой познания мира. Однако, к сожалению, исследование редко становится основой построения процесса обучения. По мере взросления человек зачастую под давлением внешних (но, как ни странно, порой и внутренних) причин и обстоятельств утрачивает непосредственное стремление к познанию мира. То, что в детстве казалось удивительным, становится обыденным; что поражало в юности – в зрелости потеряло свое очарование. Социальные отношения, традиции, – все это формирует представление о незыблемости и неизменности мира. Внутренне стремление к *определенности* во многом тормозит в нас изначальное стремление к совершению открытий. Находиться постоянно в «свободном полете» поиска психологически трудно. Это требует постоянного внутреннего напряжения и вызывает боль-

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С.* Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? // Исследовательская работа школьников. 2003, № 4. С. 18–23.

шое сопротивление извне. Внешняя среда – социальное окружение, система образования, административные нормативы еще в большей степени подавляют в развивающейся личности изначальное вопрошание к миру. Они скорее предъявляют четкие системы нормативов, догматики, незыблемых знаний, требуя от обучающегося эти знания безапелляционно принять и заучить. Сомнение в предъявляемых знаниях, критическое отношение к тем или иным нормативам неудобны и нежелательны.

Так развивающийся человек, поначалу находясь в противоречивом состоянии выбора – исследовать или принимать на веру – все больше и больше переходит на позицию конформизма, пассивно принимая и следуя внешним требованиям и внутреннему желанию жить спокойно. Это выбор изначально простой и даже в определенной степени выигрышный для социальной адаптации. Однако, в момент, когда человек попадает в ситуацию нестабильную, требующую самостоятельности в принятии решения, поиске выхода, то он оказывается в беспомощном состоянии. В таких ситуациях человек начинает жаловаться, впадать в апатию, депрессию или начинает ждать, что ему кто-то что-то даст, предоставит и т.д. Прекращая реагировать с исследовательской позиции на разнообразие жизненных ситуаций, повседневные или глобальные проблемы, мы становимся неготовыми к значимым жизненным изменениям.

Общество (в нашей стране пока только в условиях больших городов) довольно быстро переходит к осознанию значимости информационного пространства. Мир по отношению к человеку становится все более и более изменчивым. Устойчивость, стабильность существования человека в этом непрерывно изменяющемся мире во многом зависит от того, насколько человек в своем развитии сохраняет исследовательскую позицию к миру, к другим и, что зачастую оказывается особенно важно, – к себе. Как мы уже отмечали, иследовательская позиция к себе самому позволяет человеку адекватно осознавать себя, свои действия и поступки в соотношении с окружающим миром, выстраивая свой жизненный путь осознанно, полноценно принимая себя, свою жизнь, мир в целом.

Соотношение исследовательской позиции и приверженность традиции – вопрос весьма непростой. Традиции так или иначе выступают для человека условием удержания, сохранения и

трансляции ценностных основ посредством различных культурных форм. Они позволяют личности существовать стабильно и уверенно в этом мире. Это совершенно не означает, что исследовательская позиция и рефлексивное сознание исключают приверженность традиции. Вопрос в другом – как сделать так, чтобы развитие (точнее, сохранение) исследовательской позиции к миру стало традицией. Конечно, трансляция традиций чаще происходит вне сознательного плана, по принципу некритического принятия нормы действия, мысли, отношения. Традиции выступают основой организации обыденного сознания, содержательно его наполняя и направляя. Впрочем, вопрос о соотношении традиционного, обыденного сознания и рефлексивного мы оставим за рамками настоящего рассуждения.

Развитию исследовательских способностей время от времени уделялось определенное внимание в различных педагогических практиках. За последние десятилетия в нашей стране учебно-исследовательская деятельность учащихся так или иначе вошла в практику многих образовательных учреждений по всей стране. Однако постоянно наблюдая различные практики организации образования на основе исследовательского подхода, приходится в очередной раз констатировать следующее. Мощные, мало осознаваемые традиции внутри реальных социальных систем, внутри личностного пространства педагогов (а также родителей и даже самих учащихся) не позволяют самим «трансляторам» транслировать то, что они декларируют. Наблюдается выраженный процесс ужесточения формальных систем и норм организации исследовательской деятельности учащихся. Постоянно поступают запросы и предложения по поводу введения единой системы требований, форм организации, унифицированных критериев оценки исследовательской деятельности учащихся. Четко регламентируется годичный цикл, выдвигаются жесткие требования к предоставлению конечных результатов. Практически нет нормативных документов, в которых требования учитывали бы возрастные особенности учащихся. Наглядно видно, как известная и отработанная система форм и требований организации исследования, сложившаяся в академической и вузовской науке, без каких-то значительных модификаций и адаптации спускается все ниже и ниже по возрасту, вплоть до детского сада. При этом в успешности и результативности отслеживается исключительно

внешний, формальный, нормативный результат. Вопрос – а развили ли мы соответствующими процедурами исследовательскую позицию к миру у учащегося – выпал за рамки внимания и оказался совершенно не значимым. А ведь совершенно непонятно – возможно ли развить исследовательскую позицию, требуя исключительно освоения и выполнения конкретных операциональных задач, дрессируя определенного рода социальное научение. Школы, декларирующие, что они развивают исследовательскую деятельность учащихся, все более становятся похожими на «научное ПТУ» (по меткому выражению Е.М. Гурвич).

Обобщив, можно отметить, что в настоящее время четко прослеживаются следующие ***тенденции***:

- *декларирование полезности* исследовательской деятельности учащихся, которое редко подтверждается эмпирически. Тут мы попадаем во внутреннюю ловушку – если мы все время говорим, что исследовательская деятельность учащихся – это хорошо и ее нужно именно так развивать, то и сами начинаем в это искренне верить, не думая, насколько и для кого это хорошо в действительности;
- *отработка жестких форм организации* жизни школы или самой деятельности по проведению исследований учащимися, которые директивно транслируются по административно-командному принципу и (что хуже всего) настойчиво запрашиваются «снизу» – скомандуйте как надо, мы так и сделаем, а еще дайте нам конкретную тему, к ней четко прописанную методическую разработку о том, как проводить исследование, форму предъявления результата, а желательно еще и варианты правильных ответов...;
- *ориентировка на формально гладкий и блестящий результат*, следствием которого должны быть обязательно получение дипломов, грамот и т.д., забывая зачастую о вопросе – а что же посредством всей этой деятельности, нацеленной на такого рода результат, получает сам учащийся, какое отношение и какая позиция у него вырабатывается?

Безусловно, перечень «вредных выхлопов» будет возрастать, особенно в связи с тем, что «знамя» исследовательской деятельности учащихся поднимается все выше по официальным уровням. Таким образом, из эксклюзивных практик, имеющих основы в инициативе талантливых и заинтересованных людей, разви-

тие исследовательской деятельности учащихся переходит в массовую практику, реализация которой внедряется «сверху» в обязательно порядке. И тут уже не до вопросов – хотите вы этого или не хотите, умеете или нет...

Конечно, существующая система обучения, в основном базирующаяся на репродуктивном принципе освоения знаний, зачастую «вытравливает» личностно значимую способность занимать исследовательскую позицию по отношению к миру, к другим, к себе самому. С другой стороны, спонтанное исследование, не использующее наработанные культурой средства его организации, оказывается в современных социальных условиях не сильно востребованным. Но как более тонко это соотнести друг с другом, чтобы действительно развивать и исследовательскую позицию и нарабатывать культурные навыки – не тот ли это вопрос, который требует особой, совершенно не типовой и неординарной проработки? Мы же, что психологически оправдано, начинаем исполнять совершенного иного рода деятельность, используя те навыки, которые есть у нас самих. А есть ли у нас самих исследовательская позиция? А как она выражается в конкретных педагогических практиках нашей деятельности?

Еще есть другой, весьма жесткий социальный аспект, сильно диктующей, что и как нам делать в школе, – принципы и критерии поступления в вузы. Реальные критерии отбора в вузы также больше апеллируют к формальному набору знаний, которые должен иметь абитуриент при поступлении, нежели к самой способности осваивать и применять те или иные знания в зависимости от ситуации и проблемы. Большинство вузов при отборе[1], помимо результатов вступительных экзаменов, учитывает успехи абитуриентов на тех или иных предметных олимпиадах. Безус-

[1] Мы оставляем за рамками обсуждение вопроса об изменении системы набора в вузы, введения ЕГЭ и т.д. Когда это станет широко реализуемой и действующей социальной практикой, тогда уже и будем говорить о ней в данном аспекте. Предварительно можно только заметить, что внедряемая система вообще не учитывает включенность старшеклассника в исследовательскую деятельность, с оговоркой, что все это делается с целью выравнивания возможностей для поступления и т.д. А на самом деле, с точки зрения автора, это еще одна форма унификации без учета специальных (в том числе исследовательских) способностей.

ловно, победы на олимпиадах по предметам, аналогичных вступительным экзаменам, отражают уровень подготовленности по конкретным учебным дисциплинам. Однако это не столь показательно в плане общей интеллектуальной и творческой развитости учащегося. Критерии отбора для поступления в вузы зачастую мало соотносятся с квалификационными требованиями к специалистам, которые предъявляются как в процессе обучения, так и на выходе из вуза.

Любопытно, что в последнее время квалификационные требования к современным специалистам начинают определяться (правда, опять же в основном в декларативном порядке – «точно знаю, сам писал...») развитостью так называемых универсальных умений и ключевых компетенций. Для справки: при анализе ныне существующих ГОСТов высшего образования (данный анализ недавно провели наши коллеги[1]), выделяются способности к:

- переоценке накопленного опыта и его реконструкции, приобретению новых знаний, анализу своих возможностей, используя универсальные познавательные технологии в условиях развития науки и изменяющейся социальной действительности;
- владению новыми информационными технологиями, обеспечивающими сбор, хранение и обработку информации, применяемой в деятельности;
- самоорганизации собственной деятельности, планированием и контролем за ходом реализации поставленных целей и задач,
- владению логическим и творческим мышлением,
- самопознанию индивидуальной специфики собственной мыслительной деятельности,
- развитию вербального интеллекта, умению в письменной и устной речи аргументированно и логично изложить результаты мышления,
- нахождению нестандартных решений типовых задач и умению решать нестандартные задачи,

[1] *Березанская Н.Б., Нурков В.М., Хализева Л.М., Хвостов К.А.* Разработка системы психологического обследования и мониторинга универсальных умений в целях аттестации и подбора персонала // Развитие личности. 2002, № 2. С. 136–156.

- принятию оперативных решений в условиях многопараметровых критериев (динамично меняющихся, противоречивых, неполных или вероятных требований),
- объективному анализу значимых проблем и процессов в различных видах деятельности...

Возможно, именно эти способности и умения, а также, конечно, ряд других, в наибольшей степени развиваются (как нам порой кажется) в процессе исследовательской деятельности учащихся. Да, но ведь это опять же декларации, а не реальные требования и критерии оценки. Конечно, во многом данные способности могут быть экспертно оценены на конференциях исследовательских работ учащихся (правда, тут всплывают вопросы о системе критериев оценки, объективности экспертной оценки[1]). Однако, результаты на данных конференциях практически не учитываются при поступлении в вузы, за исключением тех случаев, когда такие конференции организуются самими вузами. Такая ситуация чаще всего аргументируется тем, что не всегда понятна доля участия руководителя и учащегося в подготовке работы. К сожалению, практика, что работа сделана в большей степени руководителем, нежели самим учащимся, который выступал скорее в роли лаборанта-статиста, действительно встречается весьма часто. Но это, по мнению автора, во многом спровоцировано все теми же требованиями исключительно к внешним, а не внутренним результатам.

В этом отношении представляется важным различение понятий *исследовательская деятельность* (понимаемая чаще всего с точки зрения совершения определенного рода последовательных операций[2], с чем автор, впрочем, не вполне согласен) и *исследовательская позиция*. И не факт, что в длительной, многосложной, формализованной процедуре организации исследовательской деятельности развивается именно исследовательская позиция. Освоение определенного алгоритма и норм деятельности совершенно не всегда подразумевает и способствует переустройству

[1] См.: *Глаголев М.В., Кочкина Г.А.* Проблема объективности оценки результатов исследований учащихся на конференциях // Исследовательская работа школьников. 2003, № 4. С. 119–128.

[2] *Леонтович А.В.* Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003, № 4. С. 12–17.

мировоззрения, позиции по отношению к миру, другим, самому себе. С нашей точки зрения значимо, чтобы именно развитие исследовательской позиции, на основе которой учащийся будет решать проблемные ситуации и выстраивать свой путь в этом мире, стало во главе угла при организации исследовательской деятельности учащихся.

Если мы понимаем под основной задачей школы включение ребенка в активный процесс познания мира, себя и себя в мире, то именно наличие *самостоятельности и активности познания* со стороны ученика выступает одним из ключевых показателей успешности образования. Для развития такой самостоятельности ученика в процессе познания ключевой проблемой становится, с одной стороны, вопрос о *мотивации школьников* к познавательной деятельности, и, с другой стороны, особенности *позиции учителя* по отношению к ученику и процессу учения. А эти вопросы могут решаться не обязательно в дополнительно организованной деятельности по проведению специальных исследований, но и в реальной повседневной практике взаимодействия учителя и ученика, в том числе в пространстве обычного урока.

В настоящее время наиболее распространенная практика использования исследовательских технологий в образовании сводится к приобщению учеников к конкретике науки как профессиональной деятельности. Однако представляется более значимым подход, когда исследование понимается как один из универсальных способов познания действительности, который способствует развитию и бытию личности в современном динамично изменяющемся мире. Исследование может выступать как учебная практика, использующая опыт, наработанный наукой в сфере организации исследования в конкретных предметных областях, а может быть просто принципом, алгоритмом общения учителя и ученика в повседневной жизни. В этом отношении *исследовательскую деятельность учащихся* можно определить не как процедуру операций, а как творческий процесс взаимодействия учителя и учащихся по поиску решения (или понимания) *неизвестного*, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является развитие исследовательской позиции к миру, другим и самому себе, а также формирование (или расширение) мировоззрения. Учитель в данном случае выступает как организатор *формы* и *условия* ис-

следовательской деятельности, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним научной или (что более значимо) жизненной проблеме с исследовательской позиции. И совершенно не всегда для этого нужно совершать сложную процедуру профессионального исследования. Порой достаточно только «подвесить» вопрос, усомниться в признанном стереотипе, попытаться понять истоки явления без использования все оправдывающей мифологизации. А уже потом, в процессе поиска на неожиданно заинтересовавший вопрос, постепенно осваивать те или иные способы исследования. При этом важно, чтобы эти способы постигались в непосредственном опыте деятельности как необходимые, а не целенаправленно, чтобы лишь только их освоить.

В этом ракурсе одной из наиболее существенных психолого-педагогических задач становится разрешение вопроса о способах формирования внутренней мотивации к исследованию, то есть переведение внешней необходимости поиска неизвестного во внутреннюю потребность. Но как все это реально делать? Как это отслеживать? Как понять, что внешне заданные рамки стали внутренней позицией?

Проблема организации совместной деятельности учителя и ученика по поиску неизвестного весьма непроста и имеет «подводные камни», связанные со стереотипами организации обучения по репродуктивному принципу, в котором учитель и ученик взаимодействуют как руководитель и исполнитель. Все тот же опыт анализа практики использования исследования в работе различных образовательных учреждений по нашей стране, показал, что многие исследовательские задачи для учащихся ставятся не с идеей развития личности ученика посредством исследования, а решения каких-то «социально-значимых» или «актуальных для науки» проблем. Обращаю внимание читателя – задачи именно ставятся перед учеником, а не ученик сам вскрывает проблемные ситуации, видит в них вопросы, требующие проведения исследования. Во многих подобных случаях явно видно, что ни ребенку это не интересно и бесполезно, ни социуму и науке не понятно, зачем это нужно. Бóльшая социальная значимость нами видится в том случае, когда мотив проведения исследования является внутренней потребностью ученика, а проблема, которую он раскрывает, субъективно интересна и значима для него (имен-

но такие исследования наиболее интересны для обсуждения на конференциях учащихся).

Если уж говорить о тех процедурах развития исследовательской позиции у учащихся, которые реализуются посредством организации исследовательской деятельности, то в них наиболее существенным становится вопрос выбора учеником совместно с учителем темы и проблемы исследования. Конечно, с одной стороны, желательно, чтобы тема вытекала из сферы интересов ребенка. С другой же стороны, эта тема должна быть интересна и учителю. Если эти две стороны не будут (пусть каждая по-своему) заинтересованы в поиске ответа на поставленный вопрос, то внутренняя встреча их друг с другом не состоится. В постановке проблемы исследования особо важно учитывать ее актуальность для возраста учащихся вообще и конкретного человека в частности. Непродуктивно «впихивать» абстракции в сознание учеников, если они им не интересны. Всегда можно найти «точки опоры» в личном интересе. Важно, чтобы толчок к проведению исследования шел «изнутри» ученика, иначе творческий процесс сведется к формальному проделыванию необходимых действий, но ни к чему-то бóльшему, что не будет способствовать развитию исследовательской позиции.

Да, конечно, учитель, как более опытный человек может заинтересовать пришедшего к нему ученика проблемами, которыми он сам занимается, – но это всегда должен быть добровольный и сознательный приход. В этом случае система дополнительного образования выступает в более честном (и поэтому в более простом) положении. В ситуации, когда исследование выступает как элемент обязательной школьной системы (в рамках курса технологии или еще как-либо), учитель ставится в более сложное положение – поиска или выстраивания такого мотивационного пространства, которое бы создало интерес к проведению исследования у каждого отдельно взятого ученика (при этом, возможно, у каждого по своим причинам). Обязательность выполнения исследований школьниками не упрощает задачи организации учителем совместной деятельности с учениками, а усложняет ее. Мотив – «надо делать потому, что обязательно» – это разрушительный мотив.

Во взаимодействии учителя и ученика важно, чтобы учитель не вел ученика «за руку» к ответу, а выступал как человек более

опытный в поиске ответов на вопросы, которые ставит нам жизнь, или которые мы ставим сами перед собой; совместно с учеником искать решение. Учителю важнее не давать готовые ответы на возникающие вопросы ученика, а научить его замечать проблемы, ставить вопросы и находить способы самому получать на них ответы. В самой «формуле» сотрудничества учителя и ученика в процессе исследования заложен принцип равноправия, который достигается благодаря тому, что никто из сторон не знает истины, хотя бы потому, что она до конца недостижима. В этом отношении педагогическая система сильно страдает от того, что большинство учителей считают себя знающими правильные ответы на все вопросы и обязанными их передать незнающим, забывая, что *чужая правда трудно становится своей*. Поиск же совместной правды создает как раз такую ситуацию, при которой ученик добытые в совместной деятельности с учителем знания принимает для себя как истинные.

В таком случае существенным для учителя оказывается то, что ему важно не придумать и отработать методики и организационные формы в своей педагогической деятельности и зафиксировать их, а *постоянно расшатывать и отвергать свои наработки*, иначе начнет теряться собственный интерес к исследовательской деятельности. *Внутренняя мотивация и интерес к проблеме исследования у учителя не менее значимы для развития исследовательской деятельности учащихся.*

При построении организации исследований в рамках образовательного процесса, с нашей точки зрения, наиболее важными становятся следующие моменты:

- выбор темы исследования, на самом деле интересной для ученика и совпадающей с кругом интереса учителя;
- осознание учеником сути проблемы, иначе весь ход поиска ее решения окажется бессмысленым, даже если он будет проведен учителем безукоризненно правильно;
- организация хода работы над раскрытием проблемы исследования во взаимоответственности и взаимопомощи учителя и ученика друг перед другом;
- оказание взаимоинициирования саморазвития (как ученика, так и учителя) через совместный поиск неизвестного в различных сферах (интеллектуальной, коммуникативной, творческой);

- раскрытие проблемы в первую очередь должно приносить что-то новое ученику, а уже потом – науке (и то это совершенно не обязательно, а если получится, – приятно и не более того).

Важно, чтобы в процессе организации исследовательской деятельности учащихся сохранялась ситуация предзаданной неизвестности (как для ученика, так и для учителя), благодаря чему совершенно по-особому начинает выстраиваться вся система взаимодействия участников образовательного процесса. В этом случае мы, возможно, сможем говорить, что такая организационная система будет способствовать развитию исследовательской позиции, а не просто позволит ученику освоить процедуру определенных операций и действий.

В конечном итоге важно, чтобы процесс обучения выстраивался по принципу *самоопределяемого учения*. В этом случае в задачи школы в целом и конкретного учителя в частности будет входить создание максимально насыщенной среды, стимулирующей к развитию познания и самоопределения себя в этом процессе.

*Значимо для учителя самому научиться:*

1 – создавать среду, направляющую (делающую необходимым) учащегося к самоопределению и самоуправлению в принятии решения, – а это возможно делать через ситуацию необходимости принятия самостоятельного решения в условиях выбора в поливерсионной среде на основе исследовательской позиции;

2 – выстраивать диалогическое (а не монологическое) общение с учениками, в котором вопрошание к внутреннему миру другого будет занимать значимое место;

3 – провоцировать появление вопросов и желание поиска ответов на них (а не выдавать на все готовые ответы и учить однозначности, правильности);

4 – выстраивать доверительные отношения с учащимися на основе договора и взаимной ответственности (это особенно тяжело, так как зачастую взрослые либо не готовы отдать ответственность за ребенка самому ребенку, либо – другая крайность – начинают с него требовать как с взрослого, каковым он еще не является ни внешне, ни внутренне);

5 – учитывать интересы и мотивацию ребенка, не забывая про свою;

6 – давать учащемуся право в принятии значимых для него решений;

7 – развивать у самого себя «открытое мышление», а не замыкать его на основе идеи, что «учитель должен знать все» и заранее планировать все и вся.

К сожалению, *ролевая позиция учителя, как транслятора знания зачастую очень захватывает и уводит от позиции исследователя.* Но если мы хотим развивать исследовательскую позицию у наших учеников, то прежде следует работать над собой. Нам постоянно следует рефлексировать по отношению к собственной деятельности, отслеживая, что именно мы развиваем теми или иными действиями; на что реально направлены те нормы деятельности, которые мы вводим для учеников; насколько мы сохранили в себе посыл к саморазвитию; в какой степени в нас явна потребность к исследованию как способу взаимодействия с миром, другими и самим собой.

Затронутые проблемы представляются значимыми для обсуждения с целью поиска ответов на вопросы: «Что мы в этой практике приобретаем, а что теряем? Что и *как* лучше делать? На что важно особо обращать внимание?»

## 3.3. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности[1]

В последние годы в сфере образования активно развиваются проектные и исследовательские формы организации образовательного процесса, в которых основная роль в освоении и познании действительности отводится ученику. Задачами учителя (педагога, преподавателя) становятся сопровождение проектной или исследовательской деятельности ребенка, создание наиболее эффективных условий для совершения этой деятельности. Но важно, чтобы эти условия были направлены не столько на «правильное» (по правилам) осуществление последовательного набора операций и действий, а скорее, на осмысленность собственной деятельности. Ключевым вопросом в осуществлении деятельности по осмысливанию и реализации проекта, по задумыванию и со-

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С.* Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников. 2005, № 3. С. 18–38.

вершению исследования становится вопрос о самостоятельности, осознанности и активности самого субъекта этой деятельности. В конце концов, пора не только говорить, но и реализовывать идею «Школа должна научить мыслить!», декларированную Э.В. Ильенковым еще в 1964 году на страницах журнала «Народное образование»[1]. И лучший учитель – это те трудности и проблемные ситуации, с которым приходится сталкиваться в процессе работы.

При анализе разнообразных видов образовательного процесса на основе проектных или исследовательских методов на первый план выходят параметры его эффективности по критерию: насколько сами ученики понимают, что и зачем они буду делать, как и с помощью чего они осуществляют свою деятельность. Для осознания своей собственной деятельности с целью ее дальнейшего развития и усовершенствования, для углубления понимания мира, других, себя в этом мире ключевой способностью становится рефлексия.

Рефлексия – эта способность, которая может развиваться исключительно благодаря деятельности самого субъекта и только самим субъектом.

Для понимания психологической и педагогической ценности проектных и исследовательских методов в образовании принципиальное значение приобретает понимание сущности рефлексии, ее роли в осуществлении деятельности, психологических смыслов и возрастных особенностей, техник и условий, содействующих развитию этой способности. Применение проектных или исследовательских методов при построении образования без использования и развития рефлексивных способностей недопустимо.

Представим и обобщим разносторонний опыт понимания и деятельностного применения рефлексии, сложившийся на настоящий момент в отечественной гуманитарной традиции.

**Понятия «рефлексия»: развитие представлений.** Слово ***«рефлексия»*** производно от латинского слова ***reflexio***, что означает *внутреннюю, обращенную к морю и отражающую его волны, сторону залива;* или ***обращение назад***.

[1] *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964, № 4. Переиздано: *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.; Воронеж, 2002.

Само явление рефлексии в истории гуманитарной мысли осознавалось давно. За ним укрепилось понимание уже не географическое, а психологические, связанное с размышлением, самонаблюдением, самопознанием. Мыслители разных эпох пытались обратиться к этой способности человека, говоря о:

- мышлении над мышлением (Аристотель);
- самопознании (Сократ и Платон);
- достоверности знания (Августин);
- понимании внутреннего слова (Фома Аквинский);
- рациональности сознания (Р. Декарт).

В XIII веке обсуждаемое слово в науке того времени использовалось в сочетании «рефлексия света».

Впервые понятие рефлексии, схожее с современным его пониманием (осознание опыта), было введено *Дж. Локком*, который довольно образно пытался описать это явление: представим себе, что *в голове человека сидит другой маленький человечек, который наблюдает и фиксирует, что делает большой человек*. Вот эти ***наблюдения маленького человечка*** *и были* ***названы рефлексией***.

Обсуждая предложенную Дж. Локком модель, задаешься вопросом: а какие же действия совершает маленький человечек? По существу получается, что он совершает все то же самое, что и большой человек над внешним миром: *фиксирует, сравнивает, различает и обобщает, выражает в знаковых формах. Различие только в направленности*: **первый делает, а второй наблюдает за действиями первого**[1].

И не случайно *И. Кант* считал ***ядром рефлексии действие сравнения***.

Развитие представлений о рефлексии, переход от созерцательной к деятельностной ее трактовке связаны с идеями *И.Г. Фихте* и *Г.В.Ф. Гегеля*. «***Рефлексия начала пониматься как особый вид субъектной активности, всеобщей для всех субъектов деятельности***. Этот сдвиг от позиции наблюдения (Дж. Локк) к позиции деятеля, а фактически преобразователя, привел совсем к иному пониманию места, роли и функций рефлексии»[2].

---

[1] *Локк Дж.* Опыт о человеческом разумении. М., 1985.

[2] *Алексеев Н.Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002, № 2. С. 85–103. С. 90.

В понимании рефлексивных процессов важную роль сыграло размышление И.Г. Фихте над вопросом: «Как человек может быть свободным от своего собственного мышления?». Его ответом стало: «Вынести его и положить перед собой, то есть **объективировать»**.

Значимыми следствия, как отмечает Н.Г. Алексеев, из данной связки «вопрос-ответ» стали:

1. Рефлексия оказалась связанной не столько с опытом, сколько со свободой от него.

2. Рефлексия начала пониматься не как наблюдение, а как преобразующая активность – для того, чтобы сделать нечто, надо не наблюдать (хотя это и не помешает), а совершать действия.

3. Для понимания рефлексии оказалось важным понятие «свобода» (свобода мышления). Свобода была поставлена в связь с собственной деятельностью человека (субъекта), стремящегося ее обрести, т.е. она должна быть им завоеванной.

Намеченная И.Г. Фихте линия рассуждения была продолжена *Г.В.Ф. Гегелем* в его ***конструировании метода восхождения от абстрактного к конкретному***.

Н.Г. Алексеев выделил два важных для последующих разработок по рефлексии момента концептуальной схемы Г.В.Ф. Гегеля «абстрактное-рефлексивное-конкретное»:

1. Рефлексия была объявлена, и многообразным образом прописана (зафиксирована), как механизм развития мышления, что специально обозначалось ее срединным местом в схеме. Это привело к пониманию рефлексии как ***метамышления, мышления над мышлением***.

2. Действия рефлексии как механизма было продемонстрировано сразу в двух аспектах:

1 – в движении категорий и систематики основных философских категорий в учении о развитии мирового духа;

2 – на конкретных образцах развития философской мысли в исследованиях по истории философии.

*В Россию* слово «рефлексия» приходит из Европы в петровские времена, но становится более употребительным после упоминания в 1848 г. в работах В.Г. Белинского. В.Г. Белинский использовал слово «рефлексия», анализируя образы персонажей М.Ю. Лермонтова в схеме «абстрактное – рефлексивное – конкретное». При этом понятия абстрактного и конкретного в отече-

ственной науке очень хорошо закрепляются, а понятие рефлексивного на долгое время растворяется. Данное слово не вошло в широкую практику ни специальных философских текстов, ни в обиходную речь. Оно становится расхожим только в конце XX века, хотя на протяжении всего двадцатого столетия его иногда можно встретить в различных текстах.

Краткий исторический очерк развития представлений о рефлексии в России XX века представляем по обобщениям В.К. Зарецкого: «В первой половине XX века термин «рефлексия» изредка встречается в различных психологических текстах отечественных авторов, однако определенной содержательной нагрузки не несет, если не принимать во внимание психиатрию и патопсихологию, где «склонность к рефлексии» рассматривается как симптом шизофрении.

В 1960-е годы термин «рефлексия» впервые начинает употребляться с конкретной содержательной нагрузкой в докладах В.А. Лефевра на заседаниях Московского методологического кружка (ММК). С этого момента в работах ММК «рефлексия» становится одним из ключевых понятий, объясняющих механизм развития деятельности.

Как отмечает Г.П. Щедровицкий, обращение к понятию «рефлексия» было связано с ситуациями «непонимания» на семинарах, необходимости достижения понимания и прояснения позиций. В.А. Лефевр, по-видимому, первым сказал, что этот процесс уже не мышление, а нечто другое. Процесс реконструкции позиционной структуры деятельности на семинарах начали именовать «рефлексией», а сама рефлексия приобрела, по словам Г.П. Щедровицкого, «организационно-методический характер» и стала рассматриваться им как «особый вид кооперации».

В это же время Н.Г. Алексеев (один из наиболее активных участников кружка), работая учителем математики в школе, строит учебные занятия, активизируя процессы постановки и решения «рефлексивной задачи». Занятия, направленные на постановку и решение задачи, на осознание способа действия, оказались весьма эффективными в практическом плане, что положительно сказалось на результатах обучения детей. А рефлексия процесса его собственной деятельности как учителя легла в основу его кандидатской диссертации, защищенной, однако, лишь в 1975 г. (...)

За последние 30 лет в нашей стране опубликовано значительное количество работ, защищено немало кандидатских и докторских диссертаций, в которых рефлексия является либо предметом изучения, либо одним из понятий, привлекаемых для объяснения различных явлений в общей, возрастной, педагогической, клинической, спортивной, инженерной психологии, в управлении, эргономике, дизайне и др.»[1].

В рамках ММК и среди его последователей проблема рефлексии начинает обсуждаться в самых разнообразных ракурсах: схема рефлексивного выхода (Г.П. Щедровицкий); постановка и схема рефлексивной задачи (Н.Г. Алексеев); рефлексивный конфликт (В.А. Лефевр); рефлексия и управление (О.И. Генисаретский); рефлексия и нравственность (В.К. Зарецкий); рефлексия и процессы самоопределения (В.К. Рябцев) и др.

В настоящее время среди базовых направлений разработки проблемы рефлексии в психологии и педагогике А.В. Карповым выделяются:

1. Деятельностное направление, суть которого состоит в рассмотрении рефлексии как компонента структуры деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.).

2. Исследование рефлексии в контексте проблематики психологии мышления (В.В. Давыдов, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов, В.Ю. Степанов).

3. Изучение рефлексивных закономерностей организации коммуникативных процессов (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А. Липман).

4. Анализ рефлексивных феноменов в структуре совместной деятельности (В.А. Недоспасова, А.Н. Пере-Клемон, В.В. Рубцов).

5. Педагогическое направление, представители которого понимают рефлексию в качестве инструментального средства организации учебной деятельности (О.С. Анисимов, М.Э. Боцманова, А.З. Зак, А.В. Захарова).

6. Личностное направление, где рефлексивное знание рассматривается как результат осмысления своей жизнедеятельности (Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, А.Ф. Лазурский).

---

[1] *Зарецкий В.К.* Траектория развития представлений о рефлексии и их использования в практике организации решения проблем (рукопись).

7. Генетическое направление исследования рефлексии (В.В. Барцалкина, Ю.В. Громыко, Н.И. Люрья, Ж. Пиаже, В.И. Слободчиков).

8. «Системомыследеятельностный» подход, согласно которому рефлексия есть форма мыследеятельности (А.А. Зиновьев, В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий).

9. Метакогнитивная парадигма исследования рефлексивных процессов (М. Келлер, М. Кэплинг, Дж. Флейвелл, М.А. Холодная).

10. Исследование рефлексии как фундаментального механизма самопознания и самопонимания (В.В. Знаков).

11. Анализ рефлексивных закономерностей и механизмов управленческой деятельности и управления в целом (А.В. Карпов, Г.С. Красовский, В.Е. Лепский)[1].

Разделение на данные группы весьма условно: можно спорить о том, почему одни авторы попали в одну группу, а другие в другую; почему разные ракурсы в понимании рефлексии разведены и т.д. Но не это для нас сейчас главное. Хотелось показать, что в настоящий период существует невероятное количество подходов к пониманию рефлексии, изучению ее в разных аспектах. Однако при этом нет единства понимания природы, схемы и видов рефлексии. Среди более или менее общих моментов в понимании рефлексии, согласно обобщению Н.Г. Алексеева, в настоящее время можно выделить следующие *характерные признаки в использовании слова «рефлексия»:*

1 – отражение (отображение) нечто поступившего извне неким субстратом (волна моря – берегом, свет лампы – рефлектором, опыт – сознанием человека);

2 – это отражение (отображение) всегда преобразовано согласно природе отображающего;

3 – интенционально оно направлено на нечто уже бывшее (например, на опыт, всегда накопленный, прошедший опыт).

**Психологические смыслы рефлексии, ее виды и уровни.** Как пишет А.В. Карпов, «благодаря свойству рефлексивности как «данности сознания самому себе» человек понимает, что наделен таким уникальным качеством, которого нет ни у одного из иных живых существ, – самой способностью сознавать. (...) Бытие соз-

[1] *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003, № 5. С. 45–57.

нания невозможно без осознания этого бытия, что тождественно рефлексии как таковой. Рефлексия – не только продукт сознания, но также форма его существования, важнейшее его условие, а, строго говоря, один из его основных механизмов[1]. В этой круговерти актов сознания сложно уловить сам ход рефлексии, отделить его от мышления, вывести его на уровень понимания мышления... «Каждый акт рефлексии – это акт осмысления, понимания» (В.А. Лекторский).

В нашей повседневности мы довольно редко ощущаем необходимость выхода на рефлексивный уровень осознания своего бытия, на позицию рефлексии на себя, на других, на свои действия по отношению к себе, другим, миру. Однако когда мы сталкиваемся с проблемными ситуациями, то продуктивно разрешить проблему, самостоятельно вывести свою деятельность на новый уровень мы можем исключительно с помощью рефлексии. Рефлексия в психологии человека чаще всего рассматривается как один из наиболее важных механизмов, обеспечивающих ***адаптивность человека к новым условиям деятельности.*** **Рефлексивная функция возникает и реализуется в любой деятельности, когда возникает какое-либо затруднение.** Потребность в обнаружении причин затруднения требует возврата во внутреннем плане к их истокам. Для этого необходимо понимание (видение) общей картины уже осуществленной деятельности, схемы деятельности, ее алгоритма, т.е. некой последовательности совершенных шагов. Целостное видение собственной деятельности в соотношении с другим (другими) дает возможность переструктурировать ее. Это функциональное понимание рефлексии берет начало в предложенной Г.П. Щедровицким концепции рефлексии как «выхода» за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления.

Рефлексия как своеобразное отображение во внутреннем плане осуществленной деятельности дает самому субъекту материал для самостоятельной критики и последующего преобразования своей деятельности. Рефлексия дает возможность совершенствовать деятельность в различных ее планах и формах разворачивания (внешнем и внутреннем).

*Рефлексивность* – особая способность личности, выводящая человека на уровень сознательного активного субъекта собствен-

[1] *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004. С. 3.

ной деятельности, осуществления поступков. Можно наблюдать различия в индивидуальной мере выраженности рефлексивности, но чаще можно говорить о том, что разные ситуации и разные виды деятельности требуют разного уровня рефлексивности.

В свое время Д. Райнери вычленил два вида рефлексии:

1 – ***«онтологическую»***, или способность пребывать в логике держания знания;

2 – ***«психологическую»***, обращенную к субъекту как источнику знаний, могущему поступать либо в логике содержания знаний, либо в логике своего состояния.

Об онтологической рефлексии много говорилось и говорится в рамках методологии (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, В.А. Лефевр и др.). Мы так или иначе постоянно обращаемся к этой рефлексии. Но сделаем небольшую остановку, акцентировав внимание на психологической рефлексии, чтобы показать ее значение для развития личности.

***Психологическая рефлексия*** связана с деятельностью самопознания, раскрывающей специфику духовного мира человека, осмысления или переосмысления собственного опыта, знаний о себе, оценок, мнений, отношений и т.д. Такая рефлексия подразумевает самостоятельное рассмотрение и отношение субъекта к себе и своей деятельности в соотношении с собой же, с другими, с миром. Психологическая рефлексия связана с необходимостью изменения собственного Я и/или своей деятельности (поступков) в кризисных и проблемных ситуациях. Это особенно актуализируется в ситуации обнаружения рассогласований в сложившихся представлениях, нормах, ценностях. Благодаря рефлексии человек осознает необходимость что-то менять в себе, в системе отношений, способе действий...

Что самое важное – это может сделать только сам человек. Другие люди и обстоятельства могут только содействовать запуску психологической рефлексии во внутреннем плане субъекта.

Как пишет М.С. Мириманова, «Рефлексия является *механизмом,* который позволяет человеку сделать себя не только объектом собственного познания, но и управления, контроля, саморазвития. (...) Рефлексия сопряжена с позицией познающего субъекта (внутренней и внешней). (...) Находясь во внутренней позиции, субъект думает, принимает решения и т.д., но при этом не знает и не задумывается над тем, как он это делает. Находясь

во внешней по отношению к самому себе позиции, человек не только думает, но и наблюдает за тем, как он думает, не только делает что-то, но и контролирует свои действия» [1]. Таким образом, рефлексия оказывается своего рода субъективным средством самонаблюдения, самоконтроля и саморазвития сознания и деятельности субъекта.

Рефлексия может рассматриваться как механизм, позволяющий извлекать нужное знание из определенного места и сравнивать сложившиеся когнитивные структуры с поступающей информацией.

В.И. Слободчиков, анализируя рефлексию как центральный феномен человеческой субъективности, выделяет *внешнюю* (отношение человека к процессам и явлениям объективного мира – к миру, к другим людям, самому себе) и *внутреннюю* (эмоциональное отношение, направленное на установление соответствия между бытием и сознанием, позволяющее отслеживать, наблюдать и осуществлять саморегуляцию) *рефлексию*[2].

Феномен рефлексии может также рассматриваться в следующих ***основных аспектах:*** коммуникативном, кооперативном, личностном, интеллектуальном.

«1. ***Коммуникативный*** аспект. Рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, как специфическое качество познания человека человеком. Здесь имеет место «размышление за другое лицо», способность понять, что думают другие люди, и осознание человеком того, как он воспринимается партнером по общению.

2. ***Кооперативный*** аспект рефлексии. Он наиболее актуален при анализе субъект-субъектных видов деятельности и играет определенную роль в обеспечении проектирования коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а также кооперации их совместных действий. При этом рефлексия рассматривается и как высвобождение субъекта из процесса деятельности, как его выход во внешнюю позицию по отношению к ней.

---

[1] *Мириманова М.С.* Толерантность как феномен индивидуальный и социальный. М., 2004. С. 148, 151.

[2] *Слободчиков В.И.* Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987. С. 60–68.

3. ***Личностный*** аспект рефлексии. Этот аспект выражается, с одной стороны, в построении новых образов себя в результате общения с другими людьми и активной деятельности, что находит реализацию в виде соответствующих поступков. С другой стороны, он проявляется в выработке более адекватных знаний о мире. Рефлексия здесь является не только принципом дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом Я его различных подструктур («Я – физическое тело», «Я – биологический организм», «Я – социальное существо», «Я – субъект творчества» и др., но и интеграции Я в неповторимую целостность, не сводимую ни к одной из ее отдельных составляющих, ни к механической сумме.

4. ***Интеллектуальный*** аспект рефлексии. Имеется в виду понимание рефлексии как умения субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Кроме того, рассмотрение рефлексии в ее интеллектуальном аспекте содействует разработке проблемы о психологических механизмах теоретического мышления»[1].

Обращенность рефлексии субъекта может иметь совершенно различные приложения. А.В. Карпов, например, их разделяет на:

- знания о ролевой структуре и организации коллективного взаимодействия;
- представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков;
- свои поступки и образы собственного Я как индивидуальности;
- знание об объекте и способы действия с ним в ситуации; и др.

Таким образом, можно говорить о том, что объектами рефлексии могут быть: личность (личностная рефлексия), интеллект и мышление (интеллектуальная рефлексия), знание и тезаурус (когнитивная рефлексия), деятельность (деятельностная рефлексия) и т.д.

В зависимости от функциональной обращенности рефлексивных процессов значимо выделять три вида рефлексии[2]:

*1. Ситуативная рефлексия,* обеспечивающая непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее эле-

[1] *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004. С. 31.

[2] Там же. С. 32.

ментов и анализ происходящего. Данная рефлексия включает способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

*2. Ретроспективная рефлексия,* позволяющая проанализировать выполненную ранее деятельность и произошедшие события – все то, что имело место в прошлом. Рефлексия в данном случае затрагивает предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности ее отдельных этапов, уже находящихся в прошлом. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок с целью избегания их повторения.

*3. Перспективная рефлексия,* размышления о предстоящей деятельности, идеальные представления о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов.

«Рефлексируя (наблюдая пройденный путь, осуществленную деятельность, совершенный поступок и т.д.), человек, по сути, осуществляет выбор дальнейшего направления движения. Корректируя или сохраняя цель, он подытоживает, обобщает (осуществляет свертку) и, выбрав самое существенное направление, с его точки зрения, начинает его развивать. Останавливаясь и мысленно выходя за пределы обычной своей жизни, т.е. переходя в рефлексивную позицию, человек пытается обозреть свою жизнь как целостность, отображенную во внутреннем пространстве собственного Я»[1].

Также значимо различать две формы организации и протекания рефлексии: ***внутрисубъектная*** – *корректирующая, избирательная и дополняющая рефлексия;* ***межсубъектная*** – *кооперативная, состязательная и противодействующая рефлексия.* Первая – процесс и результат автономной деятельности личности как субъекта; вторая – продукт деятельности со-бытийной общности как коллективного субъекта. И та, и другая форма – процессы сложноорганизованные, развертывание которых может происходить на различных уровнях.

Итак, рефлексия как процесс соотношения себя с самим собой, с другими, с миром; как процесс метамышления может различаться по уровню глубины или сложности. А.В. Карпов, на-

[1] *Мириманова М.С.* Толерантность как феномен индивидуальный и социальный. М., 2004. С. 154–155.

пример, на основе многочисленных эмпирических исследований различает следующие ***уровни рефлексии в зависимости от степени сложности рефлектируемого содержания:***

*«первый уровень* включает рефлексивную оценку личностью актуальной ситуации, оценку своих мыслей и чувств в данной ситуации, а также оценку поведения в ситуации другого человека;

*второй уровень* предполагает построение субъектом суждения относительно того, что чувствовал другой человек в той же ситуации, что он думал о ситуации и о самом субъекте;

*третий уровень* включает представление мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом, а также представление о том, как другой человек воспринимает мнение субъекта о самом себе;

*четвертый уровень* заключает в себе представление о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей другого о поведении субъекта в той или иной ситуации»[1].

В.И. Слободчиков выделил шесть уровней рефлексии: нулевой, полагающий, сравнивающий, определяющий, синтезирующий, трансцендентирующий[2]. *Нулевой* – низший уровень – по сути, здесь подразумевается отсутствие рефлексии. Все последующие уровни – движение по восходящей и высвобождение сознания от бытийных, жизненных ограничений. *Полагающая рефлексия* производит самое первое высвобождение сознания из поглощенности его бытием, но в форме связанности его в некотором психическом образовании. Сознание свободно от бытия, но не свободно от формы своего освобождения, не свободно в психическом «конструкторе» (образе представлении, пристрастии, действии и др.). Оно лишь следует (перемещается) из одной поглощающей в другую, но переход остается неявным (бессознательным). Внешнее обнаружение данного перехода как раз и связано со следующей формой рефлексии. *Сравнивающая рефлексия* обеспечивает осознание субъектом в реальном, очевидном мире и отождествление с ним и т.д.

С.Л. Рубинштейн говорил о различных способах существования человека в мире, разделяя их на два полюса: первый –

---

[1] *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004. С. 30.

[2] *Слободчиков В.И.* Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987. С. 60–68.

«жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек (...) Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять даже мысленно позицию вне ее, для рефлексии над ней. (...) Такая жизнь выступает почти как природный процесс... (...)

Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за его пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент. (...) Здесь начинается либо путь к душевному опустошению, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению (...), или другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни»[1].

Безусловно, осмысление собственной жизни, поиск ее смысла – процесс противоречивый, чреватый сложностями. С этого не стоит начинать, в это не стоит «закапываться». Но необходимо постоянно развивать в себе способности работать с собственными смыслами жизни, на каждом этапе жизненного пути, моменте осуществления деятельности.

На каждом этапе своего развития с определенного момента ребенок, подросток, взрослый начинает задавать себе какие-то вопросы, обращаться к внутреннему миру. Способность вести внутренний диалог в системе взаимодействия с внешним миром – то, что позволяет человеку быть максимально адекватным и самостоятельным в организации жизнедеятельности, в выстраивании собственного пути. Рефлексивная позиция к миру подразумевает одновременную обращенность и к внешнему, и к себе в их соотношении.

Но рефлексия – способность, которая не развивается сама по себе. Она, в первую очередь, развивается в деятельности. Вначале – в деятельности с другими, позже – может и в автономной субъектной деятельности.

---

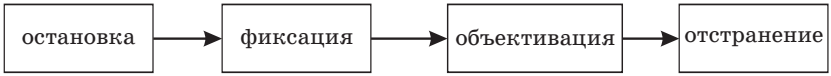
[1] *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. С. 366.

**Схемы рефлексии и действия.** Научно-теоретические модели рефлексии, разработанные в рамках системно-деятельностного подхода Г.П. Щедровицким, рассматривают рефлексию, во-первых, как процесс и структуру деятельности, а во-вторых, как механизм естественного развития деятельности.

Рефлексивное мышление (по сравнению с другими формами мышления) интенционально направлено на действия в самых различных ситуациях – от простой жизненной до самых сложных. Наиболее четко это проявляется в форме *знаний, в которых оформляются результаты*; *действительная рефлексия*, а не просто воспоминания или размышления о чем-либо, *имеют двухплоскостной характер*.

В методологии разработано несколько таких схем. Остановимся на двух. Одна отражает схему организации рефлексии, другая – схему действия. На первой мы рассмотрим внутреннюю схему осуществления рефлексии. С помощью второй увидим, как действие, благодаря включению в него рефлексии, становится сознательным актом субъекта, а не просто исполнительством.

**1. Схема организации рефлексии.** Существует несколько различных схем организации рефлексии. Данная схема была выделена на организационно-деятельностной игре, которая проходила под руководством Г.П. Щедровицкого и Н.Г. Алексеева. Схема, предложенная Н.Г. Алексеевым, отражает функциональные этапы проведения рефлексии по цепочке:




Этапы организации рефлексии можно раскрыть так:

***Остановка.*** Самым важным и *начальным шагом в любой рефлексии является прекращение совершающегося мыслительного действия*, иначе невозможно появление установки на его анализ. Это наиболее трудная часть работы – как с другими, так и в случае личностной рефлексии. Для начала рефлексии по поводу деятельности необходимо эту деятельность приостановить, выйти за ее пределы.

Не случайно М.А. Холодная, рассматривая когнитивные стили, рефлексивность противопоставляет импульсивности. Способность к рефлексивности и ее эффективность наиболее выражена в

ситуации необходимости принятия быстрого решения в ситуации неопределенности и множественности альтернатив.

Она акцентирует внимание на том, что «для рефлексивных испытуемых характерен замедленный темп реагирования в подобных ситуациях, гипотезы проверяются и многократно уточняются, решение принимается на основе тщательного предварительного анализа признаков альтернативных объектов»[1]. При этом, внешне теряя темп в ситуации принятия решения, рефлексивный человек оказывается более продуктивным и адекватным по результату решения.

***Фиксация***. Ранее проделанные действия мало просто остановить: с одной остановкой ничего нового не появится, следовательно, *их надо и удержать*. Невозможно, да и не нужно восстанавливать все, достаточно выделить узловые пункты и характер (причинные связи) переходов между ними. Достигается это не так просто: люди привыкли фиксировать переживание в достаточно развернутой форме, в связке предложений; требование фиксации каждого выделенного ими фрагмента одним, максимум двумя-тремя словами, вызывает затруднения. И эти отдельные фиксации, чтобы они не терялись в потоке сознания, должны быть закреплены либо на листке бумаги (в индивидуальных случаях), либо на доске, плакате (в процессе коллективной работы).

***Объективация***. Третий этап – работа над фиксациями. В основном они достаточно хаотичны, их может быть много. Начинается их преобразование, сведение к некоторой целостной форме, к некоторому одному или нескольким объектам (первое представляется предпочтительнее). Выделение (построение) объекта (в отличие от фиксации) уже определяет возможность работать с ним в различных контекстах, т.е. рефлексия объективирует свои результаты, переводя фиксации в онтологическую плоскость.

***Отстранение***. Суть этого функционального этапа в беспристрастности, в предотвращении ухода анализа своей или чужой деятельности в оценки «хорошо-плохо», которые сильно мешают нормальному проведению рефлексии (на всех рассмотренных этапах), уводя в сторону от сути дела, ведя к очередному «влипанию» в продолжение того, что уже было и что теперь нужно от-

[1] *Холодная М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М., 2002. С. 66.

рефлексировать. Как видно, функционально этот этап сквозной, проходящий через все другие[1].

**2. Схема действия.** Схема по Н.Г. Алексееву в сопоставлении с известной схемой П.Я. Гальперина.

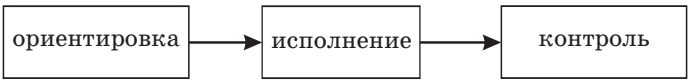



*Схема действия (по П.Я. Гальперину)*

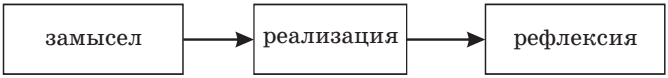



*Схема действия (по Н.Г. Алексееву)*

Как пишет Н.Г. Алексеев, «данные схемы заменяют и не противоречат друг другу, хотя обе относятся к процессу целенаправленного формирования, но в разных пространствах. Первая (по П.Я. Гальперину) – в учебном, где *цель действия уже заранее предопределена* и, в первую очередь, очевидна для формирующего. Ведь именно он ведет обучающихся в их ориентировке, прослеживает ее полноту и т.д., а затем по схеме этапов умственного действия переводит их из внешнего развернутого плана исполнения во внутренний; соответственно, в заключение исполнение нужно проконтролировать. (...)

Вторая схема (по Н.Г. Алексееву) была ориентирована изначально на первую (по П.Я. Гальперину), но построена уже в проектной парадигме. *Началом является не ориентировка, а замысел,* идеал последующих действий. Замысел не задан, а должен быть порожден индивидуальными или коллективными усилиями, и для этого (в этом суть методологически проработанной организации) должны быть созданы соответствующие условия. Вместо перевода из речи в автоматизм выдвигается реализация, т.е. воплощение замысла в жизнь, функция не менее творческая, чем создание идеи, и, наконец, рефлексия, т.е. не просто оценка правильности исполнения, а функция освоения накопленного в действии нового опыта, тем самым подготавливающая возмож-

[1] *Алексеев Н.Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002, № 2. С. 85–103. С. 99–100.

ность новых замыслов, новых планомерных действий»[1].

По сути дела это схема двух различных парадигм построения образования. В первом случае активным субъектом организации процесса учения выступает учитель. Ученик выступает только исполнителем под внешним контролем педагога. Во втором случае ученик действует как активный субъект своей деятельности. Первое, с чего начинается его работа, – это самостоятельный акт, задаваемый изнутри в соотношении с контекстом. Если говорить о проектной парадигме, то ученик создает замысел – идеальный, желаемый образ для достижения в деятельности; а если говорить об исследовательской деятельности – то выявление проблемного вопроса.

Таким образом, рассматриваемый процесс, схематично представленный как линейный, становится спиралевидно развивающимся. Он цикличен. Рефлексия по отношению к собственной деятельности предполагает выведение этой деятельности на более качественный уровень.

**Проектирование и исследование как деятельность. Связь с рефлексией.** Затронув уже на примере схемы действия роль рефлексии в учебной деятельности, прежде чем переходить к более детальному рассмотрению значения рефлексии в проектной и исследовательской деятельности учащихся, остановимся на уточнении понятий «проект» и «исследование». Особый акцент мы при этом сделаем на их преломлении в образовательном пространстве.

Слово «проект», как отмечает Н.Г. Алексеев, этимологически уходит корнями в понятие «проблема». «*Próblēma*» по-древнегречески – задача, «нечто брошенное (бросаемое) вперед»; то, к чему еще следует идти. В латыни «*projectus*» фиксируется в обобщенном и выделенном смысле проекта с сохранением древнегреческого образа действия – брошенный вперед.

В русском языке слово появилось как калька с французского – (и первоначально звучало как *прожект*) – в XVIII веке. Позже оно приходит из немецкого языка как слово «проект». В результате за «проектом» и «прожектом» закрепились два значения: ироничное («прожект», «прожектерство») и фиксирующее тип профессиональной работы («проект», «проектирование»).

[1] Там же. С. 101–102.

В исходном значении слова и ряде его последующих трансформаций Н.Г. Алексеев выделяет следующие важные для проводимого дискурса признаки:

1 – отнесение к будущему, близкому или далекому;

2 – как такового этого будущего еще нет, но оно либо желательно, либо нежелательно;

3 – это будущее просматривается в идеальном плане[1].

На основе этих трех признаков ***проектирование*** – особый идеальный и чистый тип деятельности – можно определить как *процесс промысливания того, чего еще нет, но должно (не должно) быть* (Н.Г. Алексеев).

Этимологический анализ слова «исследование» приводит нас к следующему пониманию данной деятельности: «извлечь нечто «из следа», т.е. восстановить некоторый порядок вещей по косвенным признакам, отпечаткам общего закона в конкретных, случайных предметах»[2].

В этом отношении, если при проектировании промысливается несуществующее, то в исследовании важно увидеть, внять, проанализировать существующее. Главная цель исследования – установление истины, «того, что есть», наблюдение за объектом, по возможности, без вмешательства в его внутреннюю жизнь. Источник исследования как вида деятельности – в свойственном человеческой природе стремлении к познанию.

Соединение понятий «проектирование» и «исследование» с «рефлексией» возможно через отношение их к мыслительной деятельности. Все они имеют отношение к мыслительной деятельности: проектирование – к ее началу; исследование – к ее осуществлению; рефлексия – к ее осмыслению. Проектирование *связано с реализацией замысла, исследование – с поиском и пониманием реального, рефлексия – с осознанием уже проделанного.*

*Рефлексия выступает в качестве механизма развития и регуляции деятельности. Деятельность является предметом рефлексии. Рефлексия – действие, направленное на выяснение оснований собственного способа осуществления активности.*

---

[1] Там же. С. 88.

[2] *Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф.* Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002, № 1. С. 24–33. С. 27.

В отечественной гуманитарной мысли сложились представления о типовых этапах деятельности проектирования и исследования.

**Типовые этапы проектирования:**

- ***концептуализация*** (подбор области проектирования, выделение проблемы);
- ***целеполагание*** (создание идеального образа результата, постановка целей, задач);
- ***ресурсообеспечение*** (определение необходимых средств, ресурсов, возможностей);
- ***планирование*** (создание поэтапного плана реализации проекта);
- ***реализация*** (осуществление действий и операций по воплощению);
- ***рефлексия*** (подведение итогов, фиксация хода реализации, положительных и отрицательных аспектов).

**Основные этапы исследования** (представим по этапам, соотносимым с этапами проектирования):

- ***ориентировка*** (выделение предметной области осуществления исследования);
- ***проблематизация*** (выявление и осознание проблемы – конкретного вопроса, не имеющего на настоящий момент ответа; постановка цели исследования);
- ***определение методов*** (подбор и обоснование методов и методик исследования, ограничение пространства и выбор принципа отбора материалов исследования);
- ***планирование*** (формулировка последовательных задач исследования; распределение последовательности действий для проведения исследования);
- ***эмпирия*** (сбор эмпирического материала; постановка и проведение эксперимента; первичная систематизация полученных данных);
- ***анализ*** (обобщение, сравнение, анализ, интерпретация данных);
- ***рефлексия*** (соотнесение собственных выводов с полученными выводами, с процессом проведения исследования, с существующими ранее знаниями и данными).

Несмотря на то, что рефлексия и в проектировании, и в исследовании стоит как последний, завершающий этап разворачивания

названных видов деятельности, ее проявление необходимо постоянно. На начальных этапах – перспективная рефлексия, на срединных – ситуативная, а уже на завершающем (собственно этапе рефлексии) – ретроспективная. При этом завершение проектирования или исследования – это не просто подведение итогов, а итоговая фиксация всего хода работы или разрешения проблемы, положительных и отрицательных аспектов деятельности, внутреннее отражение собственной деятельности и ее эффективности.

Любой проект – это изначальное создание образа и рефлексивное осознание его при соотношении с окружающей действительностью и собственными способностями: есть ли у меня возможности, способности, ресурсы, время, средства и способы, которые необходимы для реализации замысла? Рефлексия позволяет оценить собственные возможности, перспективы; понять, чему нужно научиться, чтобы этот конечный результат и изначальный образ приближались друг к другу. В результате к субъекту деятельности приходит понимание: хватит ли у него сил и средств реализовать свой замысел, какие дополнительные знания он должен получить; он может подкорректировать свои планы и т.д.

То же самое относится и к исследовательской деятельности. Например, на этапе проблематизации субъекту необходимо понять: насколько проблема разрешима доступными средствами в отведенное на осуществление исследования время; доступны ли объекты исследования, есть ли возможность построения адекватного эксперимента, есть ли у самого субъекта необходимые знания и навыки для проведения исследования и т.п.

Последний этап (собственно этап рефлексии) обращает человека уже к пройденному пути. Целостностью для понимания здесь становится не просто человек или его действия, а человек в мире.

Развитие системы учебных проектов и учебных исследований в образовании подразумевает смысловую перестройку процесса обучения. Происходит реорганизация учебной деятельности, точнее, со-деятельности учителя и ученика. В традиционной парадигме фактически только учитель владеет конечным образом результата, только у него есть знание, что должен проделать ученик. В условиях проектной или исследовательской деятельности ученик уже сам начинает работать над формированием образа, замысла, осуществляет проблематизацию; он уже сам начи-

нает планировать собственную деятельность, становясь более самостоятельным в ее осуществлении; через рефлексию осуществляет контроль, соотнося собственные действия и результат.

Выведение на рефлексивную позицию – это рост ответственности за себя, за свои действия, окружающее пространство.

Как известно, рост ответственности имеет обратную сторону – груз ответственности. Исследователи выделяют ряд общих условий, значимых для «запуска» рефлексивных процессов при разрешении проблемной ситуации: новизна познаваемой ситуации, акцентировка внимания на том, как субъект мыслит, обнаружение существенных рассогласований в собственной деятельности, выделение достаточного времени для решения проблемы.

Среди стратегий целенаправленного формирования рефлексивных процессов у подростков и взрослых выделяют: экспликацию стратегий решения мыслительных задач, направление внимания на отслеживание мыслительных операций, обучение «рефлексивной интроспекции», создание коммуникативных ситуаций, в рамках которых должны быть задействованы рефлексивные процессы, подражание модели. Однако мы отмечаем, что целенаправленное формирование рефлексивных процессов менее эффективно, нежели развитие рефлексии в ходе осуществления конкретной деятельности по реализации проекта или проведению исследования. Значимо, чтобы эти виды деятельности не превращались в исполнительство. Рефлексия входит в ряд базовых способностей, которые развиваются в деятельности и развивают саму деятельность. Среди таких базовых способностей можно выделить: планирование; предвосхищение последствий принимаемых решений, оценивание этапов собственной интеллектуальной деятельности, прекращение или приостановление деятельности на любом этапе ее выполнения, выбор и модификация стратегий собственного учения.

Основными формами рефлексии в деятельности могут быть: рефлексивные акты в отношении продуктов и результатов деятельности, рефлексия в виде контроля за процессами становления продуктов деятельности; рефлексия, связанная с предвосхищением и созданием условий развертывания тех или иных стратегий.

Построение учебного процесса на основе проектной или исследовательской деятельности, с одной стороны, требует рефлексивных способностей у субъектов деятельности и, с другой сторо-

ны, развивает рефлексивные способности у этих субъектов. Важно не забывать, что субъектами образовательного процесса выступают как ученики, так и учителя. Культура рефлексивных практик передается, в первую очередь, посредством организации ситуаций востребования рефлексивных способностей. Но такие ситуации может организовать лишь субъект, который сам имеет развитую рефлексию.

## 3.4. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности[1]

Как уже отмечалось, основным вопросом развития учебно-исследовательской деятельности учащихся выступает проблема мотивации. Впрочем, проблема мотивации – ключевой вопрос всего педагогического процесса.

Мы отталкиваемся от понимания ученика как субъекта собственного развития. Здесь мы попытаемся показать, что иногда разумно исходить не из идеи выстраивания и соблюдения формальных требований, а из идеи творческого поиска внутреннего интереса ученика к познанию мира, себя и себя в этом мире (будь то в рамках школьного предмета или в процессе выполнения исследования).

Начнем с житейского примера. Каждый, кто хоть раз кормил неголодного ребенка несладкой кашей, согласится, что вопрос мотивации относится к числу наиболее существенных. Добиться, чтобы ребенок ел то и тогда, что и когда взрослый хочет (считает) нужным, требует огромной изобретательности и значительных затрат нервных и физических сил. В большинстве случаев это практически невозможно. Насильственное кормление, пичканье едой против воли ребенка воспитывает скорее отвращение к еде, как, впрочем, и к самому процессу питания. Однако это легко сглаживается, когда потребность в еде у ребенка естественным образом возобновляется. Голодного ребенка не надо заставлять есть, он будет это делать самостоятельно и с большой

[1] Раздел написан на основе статьи: *Борзенко В.И., Обухов А.С.* Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник / Ред.-сост. А.С. Обухов. М., 2001. С. 80–87.

охотой. Опытные родители стараются максимально изучить вкусы и привычки ребенка и организовать процесс питания так, чтобы он ел как можно охотнее. В самых разнообразных областях человеческой жизни возникают подобные проблемы «кормежки». И особенно в отношении проблемы присвоения новых знаний. Однако если ребенку привить подобное отвращение к самому процессу «кормления» знаниями, то уже не факт, что он быстро вновь «проголодается».

К сожалению, зачастую на самых разных примерах мы сталкиваемся с тем, что в обществе продолжает главенствовать «административно-командный» подход к управлению и, в частности, к обучению. Идея, что нам сверху лучше видно все, – чему, зачем и кто должен учиться, – продолжает оставаться основополагающим. Решение проблемы успеваемости идет не по пути решения проблемы ребенка, а по пути решения задач системы, учреждения, формальных требований.

Проблема мотивации обучения – древнейший, но при этом остающийся постоянно актуальным вопрос. Более того, подходы, которые существовали уже в древности, и в наше время остаются действенными. Правда, мы не всегда к ним обращаемся. Ярким историческим примером мудрого отношения к проблеме мотивации может служить еврейская традиция. Так, в чинопоследовании пасхальной трапезы среди прочих замечательных с точки зрения педагогики комментариев один заслуживает особого внимания: женщинам предлагается заранее подговорить одного из младших детей тайно похитить часть афикомана (кусок мацы, имеющий ритуальное значение) с тем, чтобы потом вернуть его главе трапезы за некий выкуп. Прямо сказано, что это делается для поддержания внимания и заинтересованности детишек на должном уровне, поскольку одна из главных целей действа – максимально подробно и доходчиво рассказать всем чадам и домочадцам о том, как Бог «по милости Своей, а не по заслугам нашим вывел нас со множеством знамений и чудес из земли Египта, из дома рабства». В самом чинопоследовании и в базовых комментариях к нему присутствует еще целый ряд подобных мотивационно-педагогических моментов, удивительных по своей психологической точности.

В психологии проблема мотивации разрабатывалась многими исследователями. Например, С.Л. Рубинштейн, который хотя

и выстраивал иерархию мотивов к учению, начиная от осознания учеником значимости своего обучения для государства, отмечал принципиальную необходимость обратиться к самим школьникам с вопросом, что же побуждает их учиться. А побуждения, как показал С.Л. Рубинштейн[1], могут иметь у каждого свою специфику в зависимости от возраста, особенностей целеустремлений ученика, личности учителя, характера взаимоотношений ученика с учителем и т.д.

Интересные процессы находили отражение в западной психотерапевтической литературе последних лет: лечение по симптоматике стало называться позавчерашним днем; индивидуальный психоаналитический подход – днем вчерашним, так как при этом пациент все же трактовался как объект воздействия; современными были провозглашены методы типа групповой терапии и другие, где пациенты становились полноценными субъектами терапии, которых специалист лишь обучает и поддерживает. Речь идет о методах Эриксоновского гипноза, психодрамы Дж. Морено, логотерапии В. Франкла, клинт-центрированной терапии К. Роджерса, а также методах адаптации типа различных вариантов групповой терапии, системы сопереживания. В наше время такие методы широко и успешно реализуются в группах «анонимных алкоголиков», «наркоманов» и других людей с «психологическими проблемами».

Несомненна связь описанных тенденций с идеями философов персоналистского направления (Э. Мунье, Г. Марсель, М. Бубер и др.), утверждавшими, что суверенная личность ни при каких обстоятельствах не должна служить объектом воздействия, и призывавшими к «диалогичности» в рамках любой человеческой деятельности. Таким образом, целью школы определяется совместный личностный рост учителей и учеников. Известно, что в настоящее время влияние этих идей в Европе весьма велико[2].

Думается, что именно в этом направлении могла бы развиваться и наша школа, – тем более, что оно как нельзя лучше согласуется с отечественной православной традицией. В частности, во многом идеи персоналистов были предвосхищены В.С. Соловьевым еще в конце XIX века. Можно было бы возразить, и не без

[1] См.: *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 499–502.

[2] См.: *Мунье Э.* Персонализм. М., 1992.

основания, что пока, увы, нет или практически нет у нас в школах людей, которые могут по-человечески разговаривать с детьми, думать о них, а не муштровать. И проблема не только в нехватке кадров, а в том, что те, кто работает, все равно многого не могут. Однако мы попытаемся предложить подход к своего рода «энергосберегающим технологиям», особенно актуальным в эпоху тотального дефицита социального ресурса.

Начав издалека, попытаемся теперь соотнести описанные выше идеи и тенденции с проблемами нашей школы. Скажем прямо: вопрос мотивации кажется нам основной проблемой обучения, по сравнению с которой все остальные, пожалуй, менее драматичны – тем более, если учесть острый дефицит педагогического ресурса, не позволяющий надеяться на эффективную борьбу с интересами школьников. Этот вопрос особенно сложен, так как он неразрывно связан с нашими общесоциальными обстоятельствами, кризисом престижности науки и культуры, отсутствием ныне традиционного уважения к школе и культуре вообще.

Тем не менее, кое-что можно сделать даже на уровне отдельного учителя или школы, хотя, вероятно, дело бы пошло лучше, если бы вопросам мотивации уделялось адекватное внимание и на более высоком уровне.

Прежде всего, как это ни банально звучит, полезно просто постоянно стараться смотреть на процессы общения и обучения глазами конкретного школьника, пытаться понять и максимально учесть его интересы. Из специальных педагогических средств ценный результат дают сочинения (желательно анонимные) на темы вроде «кем я хочу стать; что я хочу от школы; уроков истории и т.п.». Еще одна прекрасная возможность – это школьная служба мониторинга общественного мнения. Такая служба с равным успехом может освещать как, скажем, внутришкольные рейтинги популярных артистов, так и весьма серьезные вопросы школьной жизни, включая учебные. Наш опыт показывает, что школьникам нравится писать и обсуждать сочинения, участвовать в опросах в качестве интервьюеров или респондентов: ученикам нравится, когда их мнение кому-то интересно. Учителям же это позволяет не только получать ценную информацию из первоисточника, но и подвигнуть школьников к тому, чтобы они осознали свои предпочтения, т.е. повысить их учебную мотивацию.

С другой стороны, полезно привлекать старшеклассников к решениям по поводу содержания «школьной компоненты» и по другим вопросам обучения. Главное, чтобы дети не только в принципе понимали, но и постоянно чувствовали, что учителя им не враги, что с ними можно и нужно договариваться, что в значительной степени наши цели – общие, так как формируются в результате диалога, а не школьно-административного диктата. Необходимо особо учитывать, что дети, как правило, еще не умеют цивилизованно отстаивать свои интересы и нуждаются в помощи для формирования этого важнейшего навыка. Это как в нормальной демократии: большинство должно быть заинтересовано в том, чтобы мнение меньшинства было услышано и учтено, власть должна обеспечивать нормальное функционирование оппозиции, добровольно уступать ей некоторые права – и не потому, что не хватает сил для подавления недовольства, а чтобы самим же не было противно жить в таком обществе.

Но вопрос мотивации может быть поставлен шире: в плане взаимоотношений учителей и школ с вышестоящими организациями. Пока часто получается так, что школы не заинтересованы в нормальном учебном процессе. Приведем пример. В рамках контроля работы школ появляются все новые показатели, основанные на оценках, которые ставят своим ученикам сами же школы. Вот новинка: «уровень обученности», который определяется следующим образом: «кол-во учащихся, обучающихся на 5, умножить на 100, кол-во обучающихся на 4 – умножить на 64, число обучающихся на 3 – умножить на 36, число обучающихся на 2 – умножить на 12, затем все произведения сложить и поделить на общее число учащихся в классе».

Не обсуждая научной ценности и обоснованности такого рода формул, заметим лишь, что здоровая требовательность к учащимся и справедливое оценивание их работ опять вступают в конфликт с нежеланием иметь проблемы с вышестоящими органами управления образованием. В конце концов, существуют более объективные показатели качества школы, например, число уходящих детей и наличие желающих перейти в нее. Может быть, если школа устраивает большинство учащихся и их родителей, стоит ослабить детальный контроль, основанный на сомнительных показателях и недостоверных данных? Не происходит ли здесь своего рода антимотивация?

Вероятно, было бы также целесообразно более гибко варьировать долю школьной составляющей в случаях, когда добросовестность школы в целом не вызывает сомнений. Так, например, в 11-ом классе имело бы смысл свести список общеобязательных предметов к минимуму. В самом деле, если школьник собирается поступать, скажем, на филологический факультет и прикладывает к подготовке огромные усилия, разумно ли заставлять его в то же время заниматься химией и геометрией? Не приводит ли это в большинстве случаев к профанации? Видимо, в 11-ом классе хотя бы для тех, кто нормально учился в 10-ом, можно допустить максимальную свободу выбора изучаемых дисциплин, даже при неизменном общем количестве «присутственных часов». Иначе будущий блестящий студент и просто злостный прогульщик оказываются заодно в борьбе со школьными порядками и администрацией.

Освободившийся таким образом обоюдный ресурс можно направить на углубленную подготовку желающих по профильным предметам. В некоторых случаях такие дополнительные занятия можно было бы сделать даже слегка платными для учеников – это бы могло усилить мотивацию как преподавателей, так и школьников: опыт показывает, что отношение к платным занятиям у детей – даже если это занятия музыкой или спортом – бывает, как правило, более добросовестным и заинтересованным, чем к бесплатным. Разумеется, оплата – это отдельный и довольно деликатный вопрос, но работа в образовании вообще требует гибкости и деликатности.

Более доступной для разрешения вопросов мотивации школьников к учению выступает учебно-исследовательская деятельность, основной функцией которой и должно являться инициирование учеников к самостоятельному познанию мира, себя и себя в этом мире. Как мы уже писали, под исследовательской деятельностью учащихся мы понимаем творческий *процесс* совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения. Педагог в данном случае выступает как организатор *формы* и *условия* исследовательской деятельности, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей пе-

ред ним научной или жизненной проблеме с исследовательской, творческой позиции. Из этого следует, что одной из наиболее существенных задач становится разрешение вопроса о способах формирования внутренней мотивации, то есть переведение внешней необходимости поиска неизвестного во внутреннюю потребность.

Смеем утверждать, что все усилия по организации системы исследовательской деятельности учащихся должны быть направлены именно на эту задачу, а не на абстрактную подготовку ученика ко взрослой жизни в науке, развитию у него тех или иных навыков, получению определенных специальных знаний. Не умаляя значения последних, нами считается, что они могут выступать только желательным следствием при успешном решении первой задачи – искренней заинтересованности в собственной исследовательской деятельности.

Сталкиваясь на практике с тем, что многие исследовательские задачи для учащихся ставятся не с идеей развития личности ученика посредством исследования, а решения каких-то «социально-значимых» или «актуальных для науки» проблем, мы видим, что во многих подобных случаях ни ребенку это не интересно и бесполезно, ни социуму и науке это непонятно зачем нужно. Бóльшая социальная значимость нами видится в том случае, когда мотив проведения исследования является внутренней потребностью ученика, а проблема, которую он раскрывает – субъективно интересна и значима для него.

Именно поэтому весьма существенным для ученика с учителем становится вопрос выбора и определения темы и проблемы исследования. С одной стороны, желательно, чтобы тема вытекала из сферы интересов ребенка, с другой же стороны, мы не умаляем значимость личности педагога, то есть тема должна быть интересна и педагогу. В постановке проблемы исследования разумно особое внимание уделять ее актуальности для возраста учащихся вообще и конкретного человека в частности. Непродуктивно «впихивать» абстракции в сознание учеников, если они им не интересны. Значимо найти «точки опоры» в личном интересе; чтобы толчок к исследованию шел «изнутри» ученика. В противном случае творческий процесс сведется к формальному проделыванию необходимых действий и не даст необходимых педагогических результатов.

Максимальный учет истинных, а не «липовых» (предписанных кем-то свыше) интересов школьников, является важнейшим фактором, делающим обучение более эффективным и приятным. Этот фактор существен вообще, но особенно критичен в нынешних условиях острого дефицита социального ресурса, когда скромные силы отечественной педагогики могут быть напрасно потрачены на бессмысленную борьбу со вполне нормальными интересами и потребностями учащихся.

## 3.5. Оценка эффективности применения проектной и исследовательской деятельности в обучении

Проблема оценки эффективности реализации экспериментальных форм построения образовательного процесса – весьма значимый и часто обсуждаемый вопрос в последние годы[1]. Этот вопрос требует подробного обоснования. Обсуждение теоретических подходов к проблеме критериальной оценки эффективности образования мы оставим за рамками нашего обсуждения. В этом разделе опишем общий алгоритм разработки критериев и подбора методов для оценки эффективности применения проектной и исследовательской деятельности в обучении.

Задача разработки критериев и методов оценки, а также собственно оценка эффективности применения проектной и исследовательской деятельности в обучении в условиях школы нами реализовывалась в условиях средней общеобразовательной школы № 641 им. С. Есенина г. Москвы[2]. Разработанный и описанный алгоритм представляется возможным для применения в других школах, развивающих экспериментальные формы построения образовательного процесса.

---

[1] См.: *Алексеев Н.Г., Леонтович А.В.* Критерии эффективности обучения учащихся исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник / Ред.-сост. А.С. Обухов. М., 2001. С. 64–68; Экспериментальное образовательное пространство города Москвы: Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. М., 2005; и др.

[2] Эмпирическая реализация предложенной системы критериальной оценки реализовывалась психологом школы № 641 М.Д. Семеновой и студентами факультета педагогики и психологии МПГУ под руководством автора.

Разработка критериев и методов, а также оценка эффективности применения проектной и исследовательской деятельности в обучении целесообразно проводить поэтапно:

*1 этап.* Определение принципов и методов психолого-педагогической оценки, фиксирующей специфику экспериментальной деятельности и ее успешности. Проведение предварительной диагностики.

*2 этап.* Проведение психологической диагностики, позволяющей выявить эффективность экспериментальных форм организации обучения. Доработка процедур и методов оценки эффективности применения проектной и исследовательской деятельности в обучении.

*3 этап.* Проведение повторной психологической диагностики, позволяющей утверждать наличие определенных связей и тенденций, отражающих эффективность влияния экспериментальных форм построения образовательного процесса. Определение наиболее адекватных и успешных форм реализации проектной и исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения.

В ходе реализации эксперимента осуществляется выделение ***критериев и средств их фиксации***, позволяющих:

*во-первых,* отслеживать специфику организации образовательного процесса для понимания, насколько в нем присутствуют какие-то элементы и/или реализуются полноценно проектная и исследовательская деятельность;

*во-вторых*, отслеживать изменения в субъективном пространстве учащихся (а также и педагогов), происходящие в результате включения их в проектную и исследовательскую деятельность;

*в-третьих*, отслеживать изменения в системе взаимоотношений в коллективе учеников, а также между учениками и учителями, которые выступают следствием применения проектной и исследовательской деятельности в образовательном процессе.

Первый этап – определяющий в установке критериев и подбора методов оценки. На основе первого этапа уже проводятся второй и третий, которые, в сущности, являются уже организационно-техническими и аналитическими. В связи с этим рассмотрим первый этап подробнее.

**На первом этапе** *критерии оценки эффективности* разделены *по отношению к позициям участников образовательного процесса*:

1 – критерии, которыми пользуются преподаватели, ведущие конкретную учебную деятельность;

2 – критерии, которыми пользуются люди, управляющие общим школьным процессом;

3 – критерии, которыми пользуются ученики, подпадающие под определенную (экспериментальную) учебную деятельность.

На первом этапе осуществляется поиск принципов и методов фиксации оценки успешности организации проектной и исследовательской деятельности учащихся в зависимости от позиции участников.

*Основные задачи и смыслы деятельности на первом этапе:*

1 – выявить особенности ситуации в школе, в том числе в рамках экспериментальной деятельности в настоящее время;

2 – попытаться выявить различие между «экспериментальными» и «обычными» процедурами построения образовательного процесса;

3 – определиться с принципами, процедурами и методами фиксации эффективности экспериментальных форм построения образования;

4 – подобрать адекватный инструментарий (методики) и апробировать его;

5 – систематизировать экспериментальные формы построения образовательного процесса в школе.

Предварительно значимо определить следующие *действия по отношению к различным позициям участников экспериментальных форм построения образовательного процесса*:

В отношении первой группы «пользователей» критериев (*педагогов*):

1 – выявить и систематизировать декларируемые смыслы реализации проектной и исследовательской деятельности учащихся в образовании, а также выявить видение организационных и смысловых перспектив развития эксперимента;

2 – выявить и обобщить показатели успешности реализации проектной и исследовательской деятельности при обучении в школе;

3 – определить особенности субъективной включенности педагогов в экспериментальную деятельность.

*Для этого необходимо:*

1 – разработать опросник для учителей;

2 – провести опрос среди педагогов, вовлеченных в экспериментальную деятельность;

3 – выявить декларируемую мотивацию участия педагогов в экспериментальной деятельности, ценностные и смысловые ориентации педагогов в их педагогической деятельности.

В отношении второй группы «пользователей» критериев (*управленцев*):

1 – определить формальные параметры в качестве показателей успешности экспериментальных форм обучения. Например:

- количество учеников, принявших участие в олимпиадах, конференциях, чтениях и других такого же рода мероприятиях;
- количество учащихся, выполняющих проектные и исследовательские работы, уровень выполнения этих работ;
- связь между занятиями проектной и исследовательской деятельностью с поступлением в вузы; и др.;
- связь включенности учащихся и педагогов в проектную и исследовательскую деятельность с улучшением показателей качества образования;

2 – осуществить анализ соответствия тех или иных форм организации учебного процесса целям, задачам и принципам организации проектной и исследовательской деятельности.

*Для этого необходимо:*

1 – собрать воедино все формальные «заслуги и достижения» учащихся школы, соотнести их с включенностью их в те или иные формы организации проектной и исследовательской деятельности – это задача для администрации, организующей и отслеживающей проведение эксперимента в школе;

2 – соотнести включенность в экспериментальные формы обучения с формальными показателями успешности обучения (оценками по тем или иным предметам; особенностями поведения и т.п.) – это задача для классных руководителей;

3 – отработать параметры и систему их фиксации, позволяющие судить о том, как в учебном процессе применяется проектная и исследовательская деятельность (через структурирован-

ное наблюдение в реальном учебном процессе по единой системе – создать карту наблюдения на уроке; провести наблюдения; обобщить результаты).

В отношении третьей группы «пользователей» критериев (*учеников*):

1 – определить способы и методы выявления степени субъективной включенности учащихся в проектную и исследовательскую деятельность, ее мотивацию и степень осмысленности;

2 – осуществить поиск способов фиксации, насколько проектная и исследовательская деятельность помогает ученикам в социальной адаптации и приспособленности к реалиям современной жизни;

3 – осуществить поиск способов фиксации показателей, отражающих, насколько учащиеся в проектной и исследовательской деятельности получают творческий импульс и желание расширять и умение радоваться постоянному расширению горизонтов собственного мировоззрения;

4 – осуществить поиск показателей, отражающих, что именно проектная и исследовательская деятельность развивает в личности учеников и системе его отношений (к себе, к другим, к миру); подбираются адекватные способы фиксации личностных изменений, проводится предварительный анализ собранных данных;

5 – осуществить попытку выявить, насколько в различных способах и формах организации проектной и исследовательской деятельности у учащихся реализуется потребность в общении, познании себя и своих возможностей и т.п.

*Для этого необходимо:*

1 – разработать опросную методику и провести исследование степени субъективной включенности учащихся в проектную и исследовательскую деятельность, ее мотивацию и степень осмысленности;

2 – провести систематизацию деклараций о значимости проектной и исследовательской деятельности для социального, познавательного и личностного развития учащихся;

3 – подобрать методы, позволяющие подтвердить или опровергнуть декларации в соотношении с реальной ситуацией;

4 – провести пилотажное исследование в связке «педагог – ситуация обучения – учащийся» там, где заявлено, что реализу-

ются экспериментальные формы обучения, и там, где идет «обычный» учебный процесс;

5 – осуществить попытку зафиксировать, насколько те или иные формы экспериментальной организации обучения влияют на мировоззрение и систему отношений ученика к себе, к другим и к миру.

Если в школе один или несколько классов, в отличие от других, ведется по экспериментальной форме обучения, то на первом этапе значимо провести цикл диагностики классов, участвующих в эксперименте. При этом еще необходимо избрать один или два контрольных класса, не участвующих в эксперименте. Если школа в целом находится в экспериментальном режиме, то выявление эффективности построения инновационных форм образовательного процесса может идти либо в сравнении с аналогичными школами, работающими в ином режиме, либо по динамике развития учеников в соответствии с возрастными нормами, а также по характеру развития социальной среды школы.

Посредством первичной диагностики необходимо решить следующие *задачи*:

- погрузиться в атмосферу наблюдаемых классов, познакомиться с внутренним содержанием классов, зафиксировать первичные представления о специфике изучаемых классов и образовательного учреждения в целом;
- апробировать диагностический аппарат и сделать выводы о целесообразности использования его в дальнейшем при изучении классов;
- провести первичную диагностику, которая в дальнейшем стала бы основанием, точкой отсчета динамики изменений, происходящих с классами;
- соотнести полученные результаты диагностики с выводами, сделанными на основе наблюдения в классах;
- выдвинуть гипотезы причин существования выявленных особенностей для проверки в дальнейшем;
- выявить возможные различия между экспериментальными и общеобразовательными классами; в случае обнаружения различий сформулировать, в чем они заключаются, и выяснить причины обнаруженных различий;
- выявить наиболее эффективные экспериментальные средства построения образовательного процесса.

В алгоритме подбора методик и построения диагностики целесообразно опираться на декларации самих учителей (как данного образовательного учреждения, так и других педагогов из других образовательных учреждений, занимающихся проектной и исследовательской деятельностью с учащимися).

В качестве примера приведем декларации, выявленные в школе № 641 им. С. Есенина с незначительными обобщениями. По мнению учителей этой школы, исследовательская и проектная деятельность дает:

*Ученикам:*

- активизацию мыслительной деятельности; развивает познавательную и социальную активность; заинтересованность в обучении; расширение кругозора; возможность осознанно получать знания и использовать их;
- умение работать над проблемой; навыки сбора и обработки информации; умения и навыки исследовательской деятельности; научиться применять знания в дальнейшей исследовательской деятельности;
- возможность проявить способности, творчески проявиться, возможность определиться в интересах, самоопределение; самоутверждение; самореализация, самооценка (понять свои ошибки), познать себя;
- сотрудничать с учителем, обсуждать, предлагать свою точку зрения;
- радость сопереживания, общения, познания.

*Учебной деятельности:*

- организовать ученика;
- найти технологии, позволяющие интересно, качественно, доступно строить учебный процесс (следовательно, заинтересовать ученика);
- является фактором для соучастия в деятельности учителя и учеников;
- ответить не только на вопрос “как” и “почему”, но, главное, “зачем”; привнести смысл в процесс обучения;
- осознать связь изученного с жизнью; добиться получения глубоких знаний и умения их применить;
- расширить рамки изучаемого материала;
- формировать навыки исследовательской работы в интересных условиях.

*Учителю:*

- удовлетворение от самой деятельности; моральное удовлетворение; интерес к работе;
- возможность совершенствовать методику преподавания, педагогическое мастерство; познакомиться с новыми методами в работе; возможность творить;
- возможность заинтересовать тем, что интересно самому; найти единомышленников.

На основе анализа деклараций учителей выявляются несколько сфер, чаще всего упоминаемых педагогами, где, по их мнению, особенно ярко проявляются положительные изменения учащихся, происходящие за счет их участия в исследовательской и проектной деятельности.

В нашем случае на основе деклараций учителей школы № 641 им. С. Есенина можно выделить следующие *сферы:*

- мотивационно-потребностная (учителя отмечают повышение познавательной мотивации, развитие любознательности, стремления к исследовательской деятельности, самостоятельному поиску дополнительной информации, тяги к глубокому погружению в изучаемую тему);
- интеллектуальная (самостоятельность, критичность, аналитичность, дивергентность, прогностичность, системность, абстрактность), мыслительные и творческие способности; также отмечаются умение ставить и решать проблемы, способность ориентироваться в разных потоках информации, развитие речи и эстетического восприятия;
- личностная (особая структура ценностных ориентаций, развитие мировоззрения, глубина и содержательность самосознания, упоминается развитие возможности и тяги к самореализации, формирование ответственности и терпимости, осознание ценности свободы выбора);
- социально-коммуникативная (развитие коммуникативных навыков, приобретение опыта сотрудничества, умение общаться, работать в коллективе, распределять объемы работ, договариваться, выступать, формулировать и высказывать свое мнение);
- становление специальных умений и навыков исследовательской и/или проектной деятельности, развитие умения учиться.

Согласно выделенным сферам подбираются методики. В школе № 641 им. С. Есенина были применены следующие *методики:*

- для диагностики мотивационно-потребностной сферы – методика диагностики мотивов учебной деятельности. Учащимся предоставлялся попарно набор высказываний, характеризующих тот или иной из девяти учитываемых мотивов учебы. Учащиеся выбирали из пар и оценивали степень согласия с утверждением. В итоге по каждому ученику и по классу в целом выявляются преобладающие мотивы, которыми руководствуются учащиеся и классы в процессе учебы;
- для диагностики интеллектуальной сферы – методика ШТУР («школьный тест умственного развития»); тематическое сочинение. Методики выявляли степень осведомленности учащихся и уровень развитости их мыслительных действий; позволили качественно проанализировать развитость умственной сферы;
- для фиксации личностных особенностей учащихся – методика выявления ценностных ориентаций личности Рокича; методика «Линия жизни» (через нее учащиеся отражали видение своего прошлого, настоящего и будущего). Дополнительно использовалась методика тематических сочинений, обрабатываемая методом контент-анализа (ученикам было предложено ответить письменно на вопрос «Кем быть лучше: ребенком, подростком или взрослым?» и при этом дать определение этим понятиям);
- социально-коммуникативные навыки оценивались через материалы тематических сочинений, которые косвенно позволяли оценить и некоторые коммуникативные аспекты. Также использовались результаты включенного наблюдения на уроке. Отдельные методы на выявление индивидуальных коммуникативных способностей на первом этапе не применялись;
- для диагностики степени развитости специальных навыков и умений исследовательской деятельности на сегодняшний момент, в основном, использовался метод экспертных оценок результатов деятельности учащихся в соотношении с ходом реализации деятельности.

На основе первичных результатов оценки эффективности инновационных форм построения образования, проводится повторная (мониторинговая) диагностика для выявления изменений в результате тех или иных форм построения образовательного процесса. Возможен подбор дополнительного инструментария для более четкого выявления корреляции процесса обучения с результатом. Значимо, чтобы в итоге произошла формализация хода и средств фиксации определенных переменных для выявления эффективности реализации экспериментальных форм образовательного процесса: четкий план сроков, выборки и методик.

Представленный алгоритм достаточно эффективен. В большинстве случаев в массовой школе он может показать несостоятельность построения экспериментальных форм образования (т.е. наличие деклараций без их системной реализации). Либо покажет, что развитие тех или иных показателей зависит скорее от иных факторов, нежели от конкретных экспериментальных форм построения образовательного процесса. В любом случае, вопрос об эффективности развития исследовательской деятельности учащихся должен обязательно ставиться и решаться внутри образовательного сообщества школы. И критерии эффективности должны исходить не только из формально-административных показателей, но и из эффективности для учеников, для учителей, для построения учебного процесса.

## 3.6. Психологическая служба в условиях школы, развивающей исследовательскую деятельность учащихся [1]

На сегодняшний день существуют различные модели организации работы психологической службы в образовательном процессе. Цель деятельности психолога в этих концепциях формулируется по-разному. Среди наиболее известных можно отметить

[1] Раздел написан на основе статей: *Обухов А.С.* Психологическая служба в социокультурном пространстве гимназии // Школьные технологии. 2004, № 3. С. 75–79; *Обухов А.С., Пискунова М.В., Байбакова М.С.* Особенности психологической службы лицея // Модернизация московского образования: механизмы развития и обновления (из опыта работы по реализации программы «Столичное образование-3»). Выпуск 3. М., 2004. С. 23–27.

концепцию практической психологии образования с целью обеспечения психического и психологического здоровья детей дошкольного и школьного возрастов (И.В. Дубровина); модель построения психологической службы в парадигме «сопровождение» – построение системы профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия (М.Р. Битянова); концепцию психологической службы с целью научного психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе (Л.М. Фридман); концепцию службы поддержки образования (С.Ю. Степанов); концепцию службы психопрофилактики (В.Э. Пахальян)[1]. В соответствии концептуальным основаниям и выстраивается специфика организации деятельности психолога в школе. Большинство моделей, существующих на данный момент, создавались с расчетом на реализацию в массовых учебных заведениях. Гимназии и лицеи, в основном, имеют меньшую численность учащихся и претендуют на ту или иною форму экспериментальной деятельности. Если гимназия или лицей претендует на особенность, а тем более, если внутри нее выстроилось особое социокультурное пространство со своими традициями, экспериментальными формами организации обучения и т.д., то психологическая служба должна выстраиваться также по-особому. Выбор или разработку модели, по которой строится работа психологической службы в школе, в рамках которой осуществляется реальная практическая деятельность психолога, необходимо осуществлять с учетом специфики учебного заведения.

При построении модели психологической службы в конкретных условиях социокультурного пространства школы разумно осуществить следующую логичную последовательность действий: 1 – выявить особенность организации школы, ее жизненного уклада, системы норм и ценностей; 2 – определить, что конкретные социокультурные условия школы позволяют сделать в организации деятельности психологической службы; 3 – опреде-

[1] См.: *Обухов А.С.* Психологическая служба в образовании: программа дисциплины // Сборник рабочих программ по дисциплинам общепрофессионального цикла, дисциплин специализации и дисциплины по выбору. Специальность 020400 «Психология». Специализация «Психология развития и возрастная психология». Ч. II. М., 2005. С. 520–548.

лить какие стороны организации жизнедеятельности в социокультурном пространстве школы соотносятся с целями и задачами психологической службы в образовании; 4 – выстроить системы взаимодействия с другими участниками образовательного пространства; 5 – с учетом предыдущих моментов определить основную позицию, отталкиваясь от которой будут реализовываться конкретные задачи деятельности психологической службы; 6 – скоординировать основные направления и формы работы в конкретном социокультурном пространстве школы; 7 – выстроить систему развития психологической службы, рефлексируя ее процесс становления и изменения в связи с изменениями социокультурного пространства школы.

Рассмотрим представленный алгоритм выстраивания особенностей организации и содержания деятельности психологической службы на примере лицея № 1553 «Лицей на Донской» (ранее «Донская гимназия»). Так как эта школа во многом непохожа на другие школы, в том числе лицеи и гимназии, возникла необходимость выстраивания своей концепции построения психологической службы. Описание пути построения психологической службы в ее конкретике на примере лицея № 1553 нам представляется продуктивным. Конкретика позволит лучше представить ход мысли автора при выстраивании психологической службы в условиях конкретного образовательного учреждения. Кроме того, определенные аналогии все-таки можно провести с другими гимназиями и лицеями.

«Донская гимназия» открылась в 1992 году в статусе экспериментальной школы-лаборатории, впоследствии реорганизованного в статус экспериментальной площадки. Школа с первых лет своего существования разрабатывает модель организации учебно-исследовательской деятельности учащихся. Весь уклад жизни школы весьма специфичен. В связи с этим существующие модели психологической службы фактически не могли быть применены, и в течение ряда лет была выстроена своя, особая модель.

В первую очередь были выявлены наиболее существенные моменты в специфике жизненного уклада, деятельности и структуре организации образовательного учреждения, которые существенные для деятельности психологической службы. Среди таких особенностей можно отметить следующие:

*1. Немногочисленность по количеству учеников* (всего четыре класса, а ранее, три) определенного возраста (подростки от 13 до 17 лет). *Это позволяет*: сконцентрироваться на психологических особенностях подросткового возраста; удерживать во внимании всех учащихся; налаживать более тесные и глубокие отношения между всеми участниками коллектива школы и т.д. По сравнению с массовой школой здесь психолог имеет не только уникальную возможность удержать в своем внимании каждого ученика, но и выстраивать свою деятельность в тесном взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. В результате этого изменяются смыслы, задачи и формы для большинства направлений деятельности психолога. Например, диагностика, которая в массовой школе зачастую имеет первостепенное значение, а то, бывает, на ней все как начинается, так и заканчивается, уходит на второй (вспомогательный) план, приобретая значение мониторинга. Это относится и к другим направлениям деятельности. Основным направлением деятельности психолога становится индивидуальное консультирование.

*2. Специально организованный отбор* – в состав учащихся попадают ученики, прошедшие отбор в течении полугода с учетом значительного числа критериев. *Это позволяет* педагогам и психологу концентрироваться в деятельности, в первую очередь, на задачах развития, а не коррекции.

*3. Смысловой стержень организации жизни и деятельности школы – учебно-исследовательская деятельность учащихся.* С точки зрения психолога, исследовательская деятельность – это, в первую очередь, особая форма взаимодействия учителя и ученика, благодаря которой развивается особая позицию к миру, к другим, к самому себе; взаимодействие, позволяющее развить особую включенность в деятельность, выработать активную позицию. *Это требует* развития рефлексивного и критического сознания и самосознания; поливерсионных представлений о мире. На основе исследовательской позиции происходит особого типа реагирование в проблемных ситуациях; взаимоотношения с другими выстраиваются на особых ценностных оснований, подразумевающих толератность, эмпатию и др. Исследовательская деятельность требует особых социальных способностей (гибкость, мобильность, активность и др.); способности к планирова-

нию своей деятельности, навык самоорганизации; адекватности дифференцированности самооценки и мн. др.

*4. Наличие большого числа различных внеучебных занятий и мероприятий.* Учащиеся и учителя проводят много времени вместе. Наиболее существенное значение имеет наличие большого числа выездных мероприятий. *Это позволяет* существенно изменить не только интенсивность, но и содержание взаимодействия участников образовательного пространства. Общение происходит не столько в рамках ролевых позиций: учитель-ученик, ученик-ученик и т.д., сколько на уровне построения индивидуальных, межличностных моделей общения. Участники образовательного процесса, таким образом, проживают друг с другом, скорее, как с людьми, а не как с ролями, внешними масками, узнавая друг друга в разносторонних ракурсах. Многие формы построения жизнедеятельности сообщества школы организуют друг с другом учащихся разных классов, учителей, выпускников и других людей, имеющих разных социальный опыт, возраст, статус, мировоззрение и т.д. Ценный опыт общения в разновозрастном коллективе осуществляется в процессе выполнения различной деятельности. Такое взаимодействие особенно актуально для подросткового возраста, когда подростку важно найти для себя авторитетную личность среди взрослых, выбрать пример для подражания, найти друга по интересам, по душе. Учащиеся, таким образом, имеют возможность: а) разностороннего развития социальных компетенций; б) выбор общения в согласовании со своей внутренней позицией; в) выстраивание разнохарактерных (как по форме, так и по содержанию) коммуникаций; и т.д. В *связи с этим* в деятельность психологической службы входит не только нивелирование трений, которые неизбежны при столь сложных и разнообразных коммуникациях, но и участие в построении, в организации различных форм общения. Психолог обязательно привлекается к участию во внеурочных мероприятиях, нередко становясь их инициатором, принимая активное участие в их планировании и реализации. Перед психологической службой стоит задача проектирования и создания вариативной развивающей среды как условие развития личности учащегося.

В этом отношении в школе постепенно сложился ряд традиционных внеучебных проектов, основная цель которых – организация процесса взаимодействия участников на разных уровнях

(эмоциональном, когнитивном, ценностном). Остановимся подробнее на их специфике и, в связи с этим, особенностях деятельности психологической службы:

а) *Выездные проекты.* Организуются в соответствии со сложившимися в школе типами поездок: осенние каникулы – выезды классов по городам; зимние – выезды смешанных по составу учебно-исследовательских специализаций; весенние – походы классов и учебно-исследовательские выезды подготовительного вечернего отделения; летние – участие учебно-исследовательских специализаций в общей, комплексной экспедиции. Каждая поездка выполняет особую, воспитательно-развивающую функцию.

б) *Мероприятия социокультурной сферы.* Основными являются масштабные мероприятия, символизирующие собой вход и выход из социокультурного пространства школы (в определенной степени имеющие аналогии с системами инициаций): 1 – Посвящение; 2 – Последний звонок и Выпускной вечер. Мероприятия проводятся с использованием общего для всех участников исторического, национального, социального контекста (морского флота, дворянского собрания и т.п.). Значимыми для организации содержательного взаимодействия всех участников общности школы выступают, скорее, не сами мероприятия, а подготовка к ним.

в) *Программа социокультурного взаимодействия.* Данная программа включает в себя различные проекты как массового взаимодействия младших, старших подростков и юношества (социокультурные программы взаимодействия участников Всероссийских чтений им. В.И. Вернадского; межкультурные программы взаимодействия подростков из Ирака и Афганистана с московскими школьниками и др.), так и межличностного или микрогруппового взаимодействия людей разных позиций (городские и сельские школьники; русские и, например, алтайские подростки и др.).

Исходя из упомянутых особенностей социокультурного пространства школы (а также, безусловно, еще и тех, что остались за рамками описанного выше), психологическая служба в качестве своей **основной позиции в деятельности** с любым участником образовательного пространства определила: **взаимодействие с уникальной личностью в уникальных условиях**. Данная позиция имеет как глубокие философские основания, так и значительные практические следствия.

Исходя из всего вышесказанного, в качестве ***основных задач деятельности психологической службы*** определены:

1 – сопровождение каждого учащегося на протяжении всего процесса обучения, т.е. создание условий для его успешного обучения и личностного развития в рамках данной социально-педагогической среды;

2 – участие в проектировании и выстраивании индивидуальной образовательной траектории каждого ученика, психологическое сопровождение этого процесса;

3 – отслеживание психолого-педагогического и социального статуса ребенка, его динамики на протяжении процесса обучения;

4 – оказание разносторонней помощи учащимся, имеющим проблемы психологического, педагогического, социального характера;

5 – участие в построении и постоянном развитии социокультурного пространства школы как развивающего для всех участников образовательного процесса.

В связи с вышесказанным, для психологов по-своему организуются основные направления и формы работы. Отметим ***основные организационные и содержательные особенности деятельности психологической службы***.

1. Приоритетное направление деятельности психолога – *индивидуальные формы работы* с учащимися, среди которых основные – *психологическое консультирование*.

2. При психологическом сопровождении учащегося, психолог уделяет большое внимание *организации плотного сотрудничества* как участников педагогического процесса (классного руководителя, руководителя специализации, которую посещает ребенок, преподавателей), так и других агентов социализации подростка (родителей, авторитетных для него взрослых, одноклассников или друзей из других школ, значимых для ученика выпускников и др.). Особенно важным для психолога является плотное и продуктивное сотрудничество с классным руководителем. Это обусловлено тем, что классный руководитель выступает для каждого класса ключевой фигурой в большинстве форм организации жизнедеятельности.

3. Особое внимание уделяется *работе* с *проблемой выбора* подростка из многого, *самоорганизации и самодисциплины* (это особенно значимо как в связи с огромным разнообразием форм и

направлений деятельности в социокультурном пространстве школы, так и в связи с вариативностью и разнородностью среды Москвы как мегаполиса).

4. Работа преимущественно с *ценностными ориентациями* подростков, их *мотивационной сферой*, *особенностями общения*, особенно на первом году обучения в школы. Базовой основой социокультурной среды школы выступает доверие и договоренность, но исходя из возрастных особенностей учащихся, стереотипов общения, принесенных из предыдущих школ, а также других факторов, не все учащиеся изначально готовы к отсутствию жесткого контроля, выхода за рамки позиций ролевого взаимодействия «ученик – учитель» по принципу «начальник – подчиненный» и т.п.

5. Уделяется большое внимание *деятельности по сопровождению процесса адаптации и вхождения в традиции* социокультурного пространства школы. Необходимость этого также обусловлена тем, что в лицей приходят подростки из различных, во многом отличных по атмосфере и укладу жизни, школ. Они не всегда могут адекватно адаптироваться в новых условиях и стать активными участниками развития и трансляции сложившихся традиций. Наиболее значимыми моментами в традициях лицея с психологической точки зрения можно определить: характер межличностных отношений; важность активной позиции; необходимость постоянной включенности в коллективную творческую деятельность; наличие интереса к собственным исследованиям; разносторонность интересов и др.

# ГЛАВА 4. РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

## 4.1. Социокультурное взаимодействие в системе исследовательской деятельности учащихся[1]

В организации жизни образовательного учреждения мы во многом ориентируемся на то, чтобы ученики и учителя восприняли исследование как жизненную позицию, способ познания и мысли, а также как принцип, на основе которого формируется мировоззрение. Исследование в культурных формах реализуется, в первую очередь, в институте науки, т.е. мы в определенной степени нацелены на воспитание ученых будущего. Но какими будут ученые будущего? Чем они будут отличаться от ученых прошлого и настоящего? Вообще, благодаря чему человек может характеризоваться как ученый? Сложные вопросы, на которые мы вряд ли когда-нибудь сможем дать полные ответы, но по своей деятельности, по своей роли и позиции которых мы придерживаемся, сделаем хотя бы попытку осмыслить их. Можно, безусловно, сформулировать определение, задать несколько критериев и попытаться вылепить по этому вымышленному образу скульптуру. Результат может быть даже очень красив, это зависит от «скульптора», но он не будет живым.

Если мы будем говорить об ученом как о личности, которая является носителем определенных культурных ценностей, в том числе ценностей науки, тогда нам придется выйти на проблему трансляции культуры. Также не следует забывать, что, работая в сфере образования, мы говорим именно о развитии личности. Трансляция культуры и развитие личности – две стороны одной медали. Говоря о развитии личности, о ее самоопределении, следует задавать не только вопрос, как она развивается, но и где, в каком контексте. Развитие личности так или иначе связано с ее вхождением во вторую реальность бытия человека, созданную им же самим, в культуру, то есть, говоря словами Л.С. Выготско-

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С.* Социокультурное взаимодействие в системе исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. 2002, № 2. С. 129–132.

го, интериоризацией (присвоением) культуры личностью. Присвоение культуры – не пассивный, а активный процесс. В активной роли, роли субъекта присвоения культуры, а после – и ее носителя – выступает личность.

Формой трансляции культуры выступает традиция, как система норм, ценностей, а также система форм организации жизнедеятельности. Таким образом, личность развивается в контексте культурной традиции, становясь носителем этой традиции. При этом личность, транслируя традицию другим личностям, зачастую модифицирует и трансформирует ее. По этой причине традиция является динамическим, саморазвивающимся процессом передачи духовных ценностей и нормативов от поколения к поколению, на котором основано существование культуры. Культурная традиция является реализацией различных вариаций на воспринятую от предыдущих поколений тему, не являясь чем-то самопродуцирующимся и самовырабатывающимся. Только живущее, познающее, обладающее желаниями человеческое существо может воспринять ее и модифицировать. Культурная традиция развивается потому, что тот, кто является ее носителем, стремится создать что-то лучшее, более подходящее.

Итак, возвращаясь к проблеме ученых в будущем, можно говорить, что трансляция науки как культурной традиции может совершаться благодаря, в первую очередь, людям, которые являются ее носителями, то есть учеными. На Всероссийской научно-практической конференции в Москве «Здравый смысл и достоинство в школе», на пленарном заседании С.В. Кривцова, рассуждая о психологии и педагогике сопровождения, задала вопрос: «Куда вести за собой?». Мне кажется, что может быть единственно реально существующий ответ на этот вопрос, который заключается в самом вопросе. Нужно лишь изменить пунктуацию: «Куда вести? За собой». А рассуждать о социокультурном взаимодействии в образовательной среде следует в первую очередь как о межличностном ведении носителем культуры человека активно входящего и также становящегося носителем культуры.

Как мы уже писали ранее, исследовательская деятельность учащихся – творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (двух личностей) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование ми-

ровоззрения. При этом мировоззрение формируется у двух сторон социокультурного взаимодействия, так как в межличностном общении обе стороны претерпевают взаимное воздействие. Учитель в данном случае выступает как носитель опыта организации деятельности, а не как источник «знаний в последней инстанции». А позиция того, кого мы ведем (ученика), – позиция не пассивно ведомого, а позиция самостоятельно «идущего за ведущим». В исследовании осуществляется активное взаимодействие субъектов, благодаря взятию конкретно-функциональных обязанностей каждой из участвующих сторон.

Бытие человека не ограничивается только какой-то определенной одной деятельностью, пусть даже она будет исследовательской. В контексте, где трансляция культурной традиции происходит через трансляцию ценностей науки, исследовательская деятельность выступает как форма центрообразующего стержня совместной деятельности учеников разных классов и полов с преподавателями на основе достижения общей цели.

Делая акцент на межличностном взаимодействии, не стоит опускать контекст, в котором проходит это взаимодействие. Под контекстом можно понимать как культуру в целом, так и уклад жизни школы. Кроме того, даже если мы ориентируемся на трансляцию именно традиций науки, нашей основной целью остается создание средового контекста для развития личности, что подразумевает создание как можно более разнообразных ситуаций социокультурного взаимодействия, в которых учащиеся выступают в активной роли. Хотя формы организации социокультурного взаимодействия не первичны, а вторичны по отношению к личности, мы друг с другом можем делиться именно опытом организации социокультурного взаимодействия.

В лицее № 1553 «Лицей на Донской» за пятнадцать лет существования сформировался достаточно разнообразный опыт организации социокультурного взаимодействия в различных сферах, с максимальным использованием разнообразных контекстов и организационных приемов, единство которых заключается в принципах, оговоренных выше. Попробуем в номинативном порядке поговорить о некоторых из направлений организации социокультурного взаимодействия в лицее, которые вошли в его традицию и стали контекстом бытия и развития личности членов коллектива лицея. Перечисляемые направления не являются

уникальными. Во многих школах, лицеях и домах творчества нам известен ряд во многом аналогичных форм работы. Особенность нашей системы выступает в том, что разная по форме деятельность выстраивается в систему по единому принципу организации позиционного социокультурного взаимодействия между участниками на разнообразной предметной и проблемной основе исследовательской деятельности.

Организация взаимодействия ученых и учащихся в схеме образовательного процесса происходит по учебно-исследовательским специализациям (межклассные научные группы). Одним из центральных звеньев организации деятельности специализаций является проведение исследовательских экспедиций в различные регионы нашей страны.

В процессе реализации программы «Комплексное исследование деревни» осуществляется также взаимодействие городских школьников с носителями традиционной культуры (всех трех поколений). При постановке учащихся в позицию исследователей современных реалий деревни (природной, рукотворной, социальной, ценностно-символической) они начинаю включаться в ее жизнь, быт, нравы, расширяя социокультурный опыт.

Также были отдельно организованы различные программы взаимодействия городских и сельских школьников (начиная от продуктивной деятельности при совместном проживании в одной избе, заканчивая совместными концертами и выставками).

Во время проведения Всероссийских чтений имени В.И. Вернадского организуется отдельная программа взаимодействия участников Чтений. Кроме тематического общения по научным вопросам, которое в подростковом возрасте не всегда может являться организующей основой для взаимодействия, организуется межличностное взаимодействие через кураторство делегаций-участников лицеистами, групповое взаимодействие с элементами тренинга, совместная деятельность в конкурсных комиссиях учащихся, творческое взаимодействие на вечерах самодеятельности.

Безусловно, кроме организации Чтений мы пытаемся, чтобы лицеисты принимали участие в как можно большем количестве разнообразных научных мероприятий (секционные семинары в Центральном доме ученых, совместные семинары в различных академических институтах, конференции исследовательских ра-

бот учащихся и т.д.). В подобных мероприятиях подростки оказываются в ситуации проблемного взаимодействия с учеными-специалистами.

Пользуясь возможностями Москвы как культурного центра, продумана и организована отдельная система культурно-эстетического цикла, включающего как урочную, так и разностороннюю внеурочную часть. При этом музеи зачастую являются не только местом для проведения экскурсий, но их материалы служат предметами исследований учащихся. Кроме того, существует целая система выездов по наиболее интересным городам. В таких поездках всегда проводятся отдельно спланированные мероприятия, различные по форме взаимодействия между всеми участниками.

Насыщенность системы внеклассных мероприятий позволяет побывать как учащимся разных классов, так и педагогам в меняющихся социальных ролях (в совместной деятельности по подготовке к ним и в процессе их проведения).

Отдельным направлением организации творческой среды является литературно-художественный альманах лицея – «Четвертной», выполняющий роль творческого объединения людей. Целью альманаха является не только конечный продукт (выпущенный номер), но и сам процесс создания выпуска, погружение широкого круга людей в заданную проблему. Альманах служит определенным средством для налаживания содержательных контактов между различными организациями и людьми, занимающимися или интересующимися исследовательской и творческой деятельностью, людей, думающих и ищущих. На его страницах по принципу равенства личностей ставятся в одинаковое положение материалы, написанные как академиками, так и лицеистами.

Также нами совместно с Центром психологической помощи «Гратис» была реализована программа межкультурного взаимодействия подростков вынужденных переселенцев из Ирака и Афганистана с московскими школьниками. Было проведено пять различных по форме организации встречи (Подростковые межкультурные конференции), целью которых была организация социокультурного взаимодействия, благодаря которому у подростков через межличностное содержательное общение с одновременно и «такими же», но и «иными», «другими» подростками, расширяются границы толерантности. Общее название таких встреч – «Мир подростка глазами разных культур», а темами вы-

ступают такие проблемы, как «Единство в различиях: пути разрешения межкультурного непонимания», «Мир, в котором я хотел бы жить» и другие.

Каждое из упомянутых направлений, конечно, требует более детального описания. О некоторых из них существуют отдельные статьи в педагогических журналах и сборниках. Существуют определенные схемы и принципы организации различных способов социокультурного взаимодействия. При этом значил общий принцип социокультурного взаимодействия в системе образования. Конечно, данный принцип может быть реализован через конкретные формы, но конкретика, по нашему мнению, – творческая задача каждого отдельного организатора. Кроме того, форма всегда должна вписываться в общий культурный контекст, в систему традиций, которая в каждой хорошей школе в чем-то своя.

Важно продумывать логичные схемы организации вхождения ребят в различные культурные контексты, прописывать концепцию исследовательской деятельности, но не менее важным остается вопрос о критериях, по которым можно судить об изменениях, происходящих в мировоззрении учащихся, в их субъективном мире, благодаря реализации этих концепций и планов. Для нас этот вопрос, вопрос об обратной связи и отслеживании не только внешних результатов, но и внутренних изменений, является принципиальным. Мы постепенно задаем в традицию нашей деятельности все более разнообразные способы, позволяющие нам отслеживать, насколько эффективно реализуются цели организации социокультурного взаимодействия. Это значимо для развития работы образовательного учреждения со все той же, единственной, целью – создание среды для творческого развития личности благодаря разнообразному социокультурному межличностному взаимодействию.

## 4.2. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие[1]

Самые разнообразные источники интолерантности порождают сегодня в нашем обществе насилие, жестокость и отчуждение. Воспитание толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи, если хотим сохранить страну, общество, человека и «человеческое в человеке». При этом данная проблема не может и не должна решаться с ограничением срока – к завтрашнему дню и даже, пусть к отдаленному во времени сроку, но конкретно поставленному.

В условиях возрастающей неопределенности жизни в обществе, человеку требуются дополнительные внутренние силы для преодоления разнообразных сложностей и проблем. Непредсказуемость, связанная с трудностями в получении хорошего образования, неспособностью найти достойную работу, перейти из одной сферы деятельности в другую и т.д., мешает людям полноценно жить. Большинство людей, испытывая страх и даже «отвращение» перед неизведанным, неясным, новым, стремятся уйти от таких ситуаций, лишь некоторым это может даже доставлять удовольствие. При этом они явно обладают каким-то преимуществом. Считается, например, что те, кто стремится к определенности, обладают стереотипностью мышления, преувеличенным уважением к власти, неумением понимать людей и анализировать их поступки, а также наличием серьезных личностных проблем.

Толерантность как качество личности, которое противопоставляется стереотипности и авторитаризму, считается необходимым для успешной адаптации к новым неожиданным условиям. Излишне упрощая явления окружающего мира, люди, не обладающие толерантностью, проявляют категоричность, оказываются неспособными к изменениям. В связи с этим выделяются два аспекта толерантности:

---

[1] Раздел написан на основе статьи: *Мириманова М.С., Обухов А.С.* Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник / Ред.-сост. А.С. Обухов. М., 2001. С. 88–98.

- внешняя толерантность (к другим) – убеждение, что они могут иметь свою позицию, способны видеть вещи с иных (разных) точек зрения, с учетом разных факторов;
- внутренняя толерантность (к неопределенности) – способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия.

Понимание личности как системы означает признание существования ее различных характеристик: психических свойств, состояний, процессов, а также и психических отношений, причем последние являются одной из важнейших характеристик личности, т.к. представляют субъективную сторону ее связи с предметами, явлениями, ее внутреннее ядро.

Устойчивость личности определяется именно особенностями связей между этими характеристиками, особенностями связей между разными уровнями ее структуры. Можно говорить о психологической устойчивости во внешнем плане – сохранение организованности личностной системы – и во внутреннем – адекватное соподчинение психических свойств, состояний и процессов (собственно уровень устойчивости личности).

Рассмотрение устойчивости как характеристики личности с позиций системного подхода определяет устойчивость как относительно независимую от внешних воздействий и перемен, что не исключает развития личности. Устойчивость выражает активность системы, подразумевая поддержание достигнутых ею состояний в ходе развития и сохранения самого процесса развития, т.е. активный характер устойчивости раскрывает ее как результат и как процесс.

С другой стороны, мы видим устойчивость как степень, уровень организованности, как личностное качество. Люди различаются по уровню устойчивости своего поведения и реакций. Этот уровень более четко связан и зависит от внутренних и внешних воздействий. Он поддается внешнему и внутреннему самоуправлению. Устойчивость следует рассматривать как функцию двух переменных: окружающей среды и внутренней структуры системы.

Толерантность – это фактор, стабилизирующий систему (личность) изнутри, а также и извне, фактор, направляющий межличностные отношения в обществе в мирное русло и связывающий индивидов с традициями, нормами, культурой и т.д., се-

годня очень важен. Однако в столь бурный и непредсказуемый период нашего развития, когда надо готовить подрастающее поколение к жизни в быстро и резко меняющихся условиях, необходима толерантность к неопределенности, необходима готовность к изменениям, что еще более важно. Поэтому, занимаясь проблемой воспитания толерантности в обществе, необходимо не выпускать из вида оба аспекта толерантности и, что важно, работать с ними нужно параллельно.

Воспитание толерантности направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно способствует формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Деятельность по формированию установок толерантности нам кажется более успешной при косвенной работе в данном направлении через организацию реального социокультурного межличностного взаимодействия, нежели только просветительским путем. Даже само называние слова «толерантность» нами не считается обязательным. Важнее не знать и понимать это слово, а быть толерантным по отношению к иному, другому, к изменениям. Хорошо зная побочный эффект введения понятия «экология» в массовое сознание, при котором экология стала «грязной или чистой», формирование экологического сознания, которое должно отражаться практически незаметно в повседневном поведении, а не только в демонстративных акциях. То же случилось и с понятием патриотизма, который почему-то обязательно непременно связывают с военными аспектами. Дабы избежать подобной участи категории толерантности, мы стараемся находить такие формы работы, которые реально способствовали бы ее воспитанию, а не только приобретению в словарном запасе нового слова, понимание которого в нашей стране пока что не устоялось. И более того, зачастую можно услышать: «Хорошо, что N выпустил приказ сделать всех толерантными...».

Одним из вариантов реальной, предметной основы, способствующей организации социокультурного взаимодействия, в процессе которого создается благоприятная среда, воздействующая на расширение границ толерантности, нами используется учебно-исследовательская деятельность. Как уже обозначалось выше, процесс учебно-исследовательской деятельности подразуме-

вает совместный творческий поиск неизвестного учеником и учителем. Таким образом, как базовое основание учебно-исследовательской деятельности выступает отказ от догматизма и абсолютизации истины, а основной формой взаимодействия одного человека с другим становится диалог.

Особо явно расширение границ толерантности происходит в гуманитарных исследованиях. В процессе деятельности обозначаемой целью для школьников является реализация исследования (например, сбор редких русских народных песен, анекдотов, социологический опрос и т.д.), но неявно всегда присутствует необходимость устанавливать контакты с носителями этих песен (деревенскими жителями, старенькими бабушками), общением с людьми разных социальных слоев, профессий, культур. Именно поэтому принципиальным становится организация экспедиций в различные регионы. В экспедициях и различных поездках подростки московских школ, попадая в совершенно иные неизвестные им культурные, религиозные, этнические традиции, где существуют иные особенности общения, образа жизни, образа мысли, сами начинают путем целенаправленного познания приходить к осознанию необходимости сближения позиций и к выработке толерантности.

Исследовательская цель подталкивает, провоцирует на вступление школьниками в социокультурный контакт с людьми разного возраста, социального слоя, этнической и религиозной принадлежности, основной задачей становится – понять другого, понять логику его мысли, его систему отношений к миру, другому, самому себе. В ходе экспедиции приходится не только налаживать содержательный контакт с разными людьми, но и участвовать с ними в совместной деятельности. Начав свой путь взаимодействий с фиксации на различиях, в конечном итоге, участники экспедиции приходят к нахождению того, что является для них общим, объединяющим. Попытки подростков понять и постичь причины тех или иных традиций, обычаев, расширяют их мировоззрение, формируют уважение к другой культуре, развивают рефлексию. При этом следует отметить, что сам процесс взаимодействий дополняется еще и взаимодействием с учителями и учащимися различных статусов, различных поколений, в которую они включаются как исходно равноправные по поиску решения неизвестного. После экспедиций подростки рефлексируют спосо-

бы взаимодействия со своими респондентами (мы организуем и письменную рефлексию через «эссе» о поездке и устные обсуждения, но более глубоко всегда эти вопросы обсуждаются опять же в межличностном общении учителя и ученика). В результате мы наблюдаем как, изменяясь, наши ребята сами вырабатывают в себе терпимость к инаковости.

Кроме исследовательских экспедиций московских школьников в различные регионы нашей страны нами также были организованы различные программы взаимодействия городских и сельских школьников. Наиболее глубинный эффект достигался именно при создании межличностных связей людей различной социальной и культурной (и т.д.) принадлежности.

Предпринимаются попытки формирования установок толерантного сознания у школьников, привлекая и объединяя подростков из разных регионов России от Калининграда до Магадана как представителей различных социокультурных сред (региональных, этнических, городских, сельских и др.) в процессе социокультурного взаимодействия на основе учебно-исследовательской деятельности. Проводится это на базе Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского. Кульминационным периодом организации социокультурного взаимодействия выступают Чтения им. В.И. Вернадского, но которые приезжают учащиеся, увлеченные исследованиями в различных областях. Во время проведения Чтений организуется отдельная программа взаимодействия участников. Кроме тематического общения по научным вопросам, которое в подростковом возрасте не всегда может являться единственной организующей основой для взаимодействия (хотя в данном случае оно выступает как базовое), организуется межличностное взаимодействие через кураторство делегаций-участников учащимися принимающей организации, на базе которой проходят Чтения; групповое взаимодействие с элементами тренинга; совместная деятельность в конкурсных комиссиях учащихся; творческое взаимодействие на вечерах самодеятельности. Некоторые нюансы организации социокультурного взаимодействия через кураторство как наиболее яркую и глубинную форму для формирования установок толерантности мы раскроем ниже в разделе 4.4.

## 4.3. Патриотическое воспитание в исследовании[1]

Проблема патриотизма (с греч. – любовь к родине, привязанность к месту своего рождения) может рассматриваться как глубинное личностное образование, являющееся универсальным для человека. В различных культурах хорошо известен патриотизм, отраженный в знаковых и обрядовых формах. Например, для бурят одним из ключевых понятий выступает «тоонто» – место, где был зарыт послед после рождения. На это место, уже став взрослым, каждый бурят должен ежегодно в день своего рождения приходить (приезжать, а сейчас, порой, и прилетать), дабы проявить в обрядовой форме любовь к своей родине, значимую для восстановления жизненных сил. В русской культуре любовь к родине связана во многом с родовой исторической памятью. Наиболее ярко это выражено в строчках А.С. Пушкина:

Два чувства дивно близки нам –
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.

Во многих культурах, люди, которые по тем или иным причинам вынуждены были покинуть место рождения (уход на войну, путешествие, миграция) брали с собой горсть ***своей*** земли или иной материальный предмет, олицетворяющий родину; этот предмет, по представлениям людей, должен был оберегать в странствиях и на новых местах. Родина, помимо места рождения, – это еще и язык, то есть мировоззрение, воплощенное в знаковую форму; это социальное и этническое пространство, внутри которого формировалась личность человека; это и уклад жизни, внутри которого вырос человек и считает именно его правильным и нормальным; это и культурно-историческое наследие, продолжением которого становится человек...

Патриотизм – глубинное личностное чувство, особенность проявления которого формируется в конкретных социокультурных условиях. Патриотизм в этом отношении – не обязанность перед государством, а личностно присвоенная любовь к Отечеству.

[1] Раздел написан на основе доклада автора «Патриотическое воспитание через деятельное участие в исследовании культуры регионов» на Рождественских чтениях в 2003 году.

Наши исследования показали: отрыв от места, от рода влечет за собой изменение в системе отношений и ответственности за окружающее и себя[1]. Долгое время наша страна существовала по принципу непрерывных миграций. Это во многом отразилось в форме ослабления патриотизма по отношению к «своей», «малой» родине, либо в виде развития крайних форм компенсации потери истинного патриотизма, через развитие ложного, местечкового сознания в форме национализма и т.п.

При потере (временном разрыве или ослаблении) связей с местом и родом важно искать пути возрождения, восстановления, возобновления этих связей. Эффективным средством такого восстановления выступает организация исследовательской деятельности учащихся, а также различные формы социокультурного взаимодействия.

Духовная культура многогранна. Это и народная культура, и конфессиональная, и художественная, и научная. Не умаляя значимость ни одной из сфер культуры, стараясь не выпустить из внимания ее различные пласты, мы как организационную форму берем исследование. Безусловно, исследование в обыденном сознании неразрывно связано с наукой. Это так, но не совсем.

Если мы будем говорить об ученом как о личности, которая является носителем определенных культурных ценностей, в том числе ценностей науки, тогда нам придется выйти на проблему трансляции культуры. Также не следует забывать, что, работая в сфере образования, мы говорим именно о развитии личности. Трансляция культуры и развитие личности – процессы взаимно детерминированные. Говоря о развитии личности, о ее самоопределении, следует задавать не только вопрос, как она развивается, но и где, в каком контексте. Развитие личности так или иначе связано с ее вхождением во вторую реальность бытия человека, созданную им же самим, в культуру. Присвоение культуры – активный процесс развития и бытия личности.

Исследование само по себе в форме науки выступает как культурная традиция. Приобщение к исследовательской деятельности развивает ценностное основание, исторически сложив-

[1] *Обухов А.С.* Психология личности в условиях традиционной преемственности в деревнях Русского Севера // Развитие личности. 2001, № 2. С. 53–77; *Обухов А.С.* Психология личности в контексте реалий традиционной культуры. М., 2005.

шееся в лоне отечественной науки. Однако исследование может быть направлено на изучение своей родины, своей семьи. Более того, как показывает опыт, именно изучение ближайшего пространства (края, города, дома, семьи и рода) содействует в большей степени развитию патриотизма, интереса к истории свой страны, гордость за достижения культуры своего отечества. Именно конкретные, узкотематические исследования наиболее интересны и продуктивны в образовательном смысле самим учащимся. Пока человек не обратится к себе, своей семье, своему краю, не полюбит все это через бережное отношение, которое формирует исследование как способ познания истины без вмешательства и нарушения реальности, он не начнет любить и ценить более общие явления, категории, понятия.

Исследования – процесс активного, деятельного познания окружающей действительности, в ходе которого формируется особое, ценностное отношение субъекта к изучаемому объекту. Значимо использовать этот потенциал исследования, обращая его на окружающую учащихся реальность, что позволит ей преобразоваться в действительность.

## 4.4. Организация взаимодействия участников юношеской конференции[1]

Публикации о различных конференциях, симпозиумах, чтениях и подобных мероприятиях встречаются практически во всех газетах и журналах. Обычно в них указывают тематику и направление мероприятия, организаторы, сроки проведения, кто участвовал, чего достигли. В наиболее интересных публикациях поднимаются проблемные и дискуссионные вопросы, обсуждаемые на прошедшем собрании, но практически никогда не описываются организационные особенности процесса, позволяющего достичь цели и задачи того или иного подобного типа мероприятия. Конференции, организованные для учащихся, так или иначе стремятся к схожим целям, решая при этом разные задачи, выделяя свои ориентиры и приоритеты. Но всегда остаются такие основополагающие цели, как образование, воспитание, со-

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С., Смирных М.В.* Организация взаимодействия участников юношеской конференции // Школьные технологии. 2000, № 3. С. 109–114.

циализация и развитие личности учащихся с одной стороны и формирование и укрепление единого социокультурного пространства страны, включенного в мировое сообщество – с другой стороны. Наука в юношеских конференциях должна выступать не как самоцель, а как средство, позволяющее достигнуть названные выше цели. Безусловно, сами конференции и являются теми самыми формами, в которых происходит достижение поставленных целей через решение предметных задач. Но остается вопрос, как складывается *внутренняя организация* такого временного сообщества учащихся, педагогов и ученых. Всероссийские юношеские чтения им. В.И. Вернадского имеют уже хорошо отработанный опыт организации, описанный в многочисленных публикациях[1].

Начиная с пятых Чтений, одной из приоритетных задач, которые они призваны были решать, стало не только развитие исследовательской деятельности учащихся в системе образования, но и организация общего коммуникативного пространства страны через реальные межличностные связи. Широкая география участников Чтений (сейчас это более 100 населенных пунктов из большинства регионов нашей страны от Калининграда до Магадана, от Воркуты до Сочи) позволяет нам говорить о том, что такие глобальные вопросы, как сохранение ощущения единства страны в сознании ее жителей мы просто обязаны ставить перед собой. На Чтениях широко развернута и более десяти лет успешно реализуется программа организации взаимодействия участников. Опишем общие принципы организации, конкретные вопросы и задачи взаимодействия.

Безусловно, представленная система организации программы есть и будет уникальной, так как никогда не может быть абсолютно одинаковых по внутреннему содержанию мероприятий. Многое зависит, в конечном итоге, от того коллектива, кото-

[1] *Леонтович А.В.* 10 лет программы «Всероссийские юношеские чтения им. В.И. Вернадского» // Исследовательская работа школьников. 2003, №3. С. 131–135; *Леонтович А.В.* V юношеские чтения им. В.И. Вернадского // Лицейское и гимназическое образование. 1998, № 3; *Леонтович А.В.* Всероссийский юношеский конкурс им. В.И. Вернадского // Школьные технологии. 2000, № 3; *Леонтович А.В., Ревякин А.И.* Всероссийские юношеские чтения им. В.И. Вернадского // Ноосфера. 2001, № 9. С. 19; и др.

рый его проводит. Но мы надеемся, что описанный опыт может помочь в организации других подобных мероприятий для старшеклассников.

Программа взаимодействия учащихся во время Чтений длится пять дней и решает следующие общие задачи:

1 – создание единой со-бытийной общности участников Чтений;

2 – формирование референтности (значимости) этой общности для участников через создание реальных межличностных коммуникативных и эмоциональных связей;

3 – организация психологической поддержки участников, создание комфортной атмосферы в стрессовой ситуации защиты своей работы;

4 – перевод существования сформировавшейся общности за рамки Чтений (переписка, совместные проекты и т.д.).

Программа включает в себя несколько пластов, реализуемых в единстве:

- организация межличностного взаимодействия (кураторство делегаций лицеистами);
- организация группового взаимодействия (с элементами тренинга);
- организация совместной деятельности (конкурсные комиссии учащихся);
- организация творческого взаимодействия (творческие вечера).

В общем графике Чтений данная программа проходит по следующему расписанию:

1-й день: заезд делегаций, встреча и знакомство с кураторами (далее взаимодействие кураторов с делегациями проходило постоянно на протяжении всех Чтений); вечер знакомств.

2-й день: программа группового взаимодействия.

3-й день: работа конкурсных комиссий учащихся на стендовой сессии.

4-й день: взаимодействие участников на групповых дискуссиях по секциям на предмет докладов; вечер художественной самодеятельности делегаций участников.

5-й день: программа группового взаимодействия.

6-й день: подведение итогов, расставание, проводы гостей Чтений.

**Организация межличностного взаимодействия.** Создание дружеских отношений между людьми разных регионов, культурных традиций, типов поселений понимается как принципиально значимое условие воспитания толератности. Организация межличностного общения, чтобы оно стало не временным, а переросло в устойчивые эмоциональные связи (дружбу), – один из самых тонких и практически неуправляемых процессов. Но создать объективные условия, способствующие их формированию, реально. Как показывает практика, общение не может быть беспредметным. В процессе общения реализуются цели двух сторон этого единого процесса. Таким образом, для создания условий организации межличностного общения необходимо найти или создать реальные и осознаваемые «точки соприкосновения». Отталкиваться в этом вопросе лучше всего от объективных реалий, с которыми сталкиваются участники конференции. Чтения им. В.И. Вернадского проводятся на базе лицея № 1553 «Лицей на Донской», то есть в социально-психологическом плане происходит следующее: в уже сложившийся коллектив временно вливаются малые группы, незнакомые друг с другом, представляющие собой более широкие сообщества. Коммуникативное пространство между членами коллектива лицея давно налажено. Таким образом, кураторство каждой делегации одним из учащихся лицея позволяет наладить реальные межличностные связи между делегацией и лицеем, а через единство коммуникативного пространства лицеистов создать возможность коммуникации между делегациями.

Следующие функции, которые решаются в процессе такого взаимодействия, через кураторство стали как «точками соприкосновения», так и «точками развития»:

*для гимназистов:*

- ощущение чувства общности коллектива (педагогов и учеников) через работу над общим делом (вследствие чего расширяются границы толерантности между учителями и учениками);
- перевод учащихся лицея в позицию «хозяев дома» (повышение чувства ответственности за себя, за коллектив, за общее дело, воспитание коммуникативных умений);
- расширение круга знакомств в масштабах страны;

*для делегаций:*

- включение в единое коммуникационное пространство Чтений;
- помощь в ориентации на Чтениях и в Москве;
- помощь в работе на Чтениях;
- ознакомление с реалиями лицея и Дома научно-технического творчества молодежи;
- завязывание межличностных связей с лицеистами и другими делегациями.

Безусловно, организация кураторства предполагает предварительную работу с лицеистами, мотивировку их деятельности, объяснение конкретных задач, решение которых ложится на их плечи. При подготовке к проведению конференции проводятся тренинги, направленные на формирование установки толерантного сознания. Кроме того, принципиально авансировать доверие ученикам, показать им, что на их помощь вы рассчитываете без какого-либо контроля, оставив им как можно большее «поле» для самостоятельных решений. В письменных творческих работах, которые лицеисты пишут после Чтений, они отмечают, например, что для них чрезвычайно важен тот факт, что им дали самим выбрать, с какими делегациями кто будет работать, и что они самостоятельно совместно с делегациями принимали решение, как именно организовать деятельность на Чтениях.

Осознавая, что глубокое общение чаще всего начинается в самых простых и бытовых делах, во взаимопомощи, первая реальная задача куратора – помочь добраться до гостиницы. За время прохождения Чтений такого рода проблем, в решении которых участникам требуется помощь, необъятное множество (дойти до столовой, разместить стендовый доклад, найти нужного человека, вовремя сориентироваться, где и что происходит и т.д.).

Содержательные задачи, которые также возлагаются на лицеистов, кроме помощи: ознакомление делегаций с лицеем № 1553 и Домом НТТМ, ознакомление с информацией об учебном центре, поселении и регионе, из которого делегации приехали, о характере их деятельности.

Особенности работы каждого отдельного лицеиста складываются совершенно по-разному, так как это зависит от состава участников делегации, их запросов, требований, желаний, характера и т.д. По потребности в помощи делегации обычно условно делятся на три типа: 1) кто впервые в Москве и впервые на Чтени-

ях (им требуется, как правило, максимальная помощь); 2) кто бывал в Москве, но впервые на Чтениях (от помощи по Москве они обычно отказываются, если сразу не завяжутся хорошие отношения с куратором); 3) кто не первый раз на Чтениях и, следовательно, бывал в Москве (как ни странно, такие делегации чаще всего быстро входят в более тесный контакт с куратором).

Именно такая форма организации взаимодействия вызывает наиболее сильный и яркий отклик у участников Чтений, которые перед отъездом выражают благодарность своим новым друзьям за оказанную помощь и поддержку. Обязательный успех такого направления программы обеспечивается совсем не тем, что в лицее № 1553 якобы особо отобранные дети. В лицее, как и в любой школе, дети очень разные. Успех мероприятия во многом заключается в том, что добровольный выбор, сделанный учениками, когда они включаются в данную деятельность, уважение свободы их выбора в сочетании с ответственностью дают свои плоды. Условия, созданные в лицее, направлены на исключение любых форм насилия через развитие равноправного сотрудничества с учителями и учащимися, реализующими общую деятельность. На этом фоне постоянно развивается внутренний самоконтроль, что достаточно хорошо прослеживается в отчетах и докладах лицеистов.

Стремление ребят сохранять свою принадлежность к данной группе, заинтересованность научным творчеством оказывается существенным моментом в процессе воспитания. Принимая на себя роль «хозяев бала», стараясь сделать все, что только можно, для лучшего и более уютного пребывания гостей, а деятельность при такой позиции непременно подразумевает толерантное отношение к другому, они исподволь формируют субкультуру, основанную на принципах толерантности, при этом заставляя подтягиваться и окружающих.

**Организация группового взаимодействия.** Разработка данной части программы началась с поиска некоей общей идеи, которая позволила бы сделать планируемое групповое взаимодействие, происходящее в рамках Чтений, эффективным и полезным для участников. Оно могло бы стать не просто времяпрепровождением, а помощью в достижении целостности и гармоничности общего дела. Мы обратились к направлениям в психологии, работающим с сознанием как с некой единой системой, с целостно-

стью. Так в психологии существует понятие целостной фигуры, «хорошей» фигуры (одно из краеугольных в теории и практике гештальтпсихологии). Оно означает представление или образ, сложившийся в сознании человека целостно и непротиворечиво, следовательно, гармонично. Для создания такого образа необходимо, чтобы событие, происходящее с человеком, было для него понятно, логично по форме и по содержанию, имело начало и конец (так как целостная фигура всегда завершена), а главное, чтобы *естественным образом увязывалось с ходом его жизни*, имело связь с прошлым и будущим. Если наши юношеские Чтения будут являться для участников «фигурой» в течение пяти дней, затем логично и конструктивно завершаться, позволяя ребятам перейти к другим важным делам, имея внутреннюю гармонию и наполненность, – наша цель будет достигнута.

Каким образом мы могли бы помочь в построении нашей общей «фигуры»? Вопрос решился сам собой, исходя из общей логики. В психологии принято выделять три основных сферы (находящихся в неразрывном единстве и взаимовлиянии) личностных проявлений: эмоциональную, когнитивную и поведенческую. При этом существует мнение, что эмоциональная и поведенческая сферы имеют настолько тесную взаимосвязь, что могут играть компенсаторную роль по отношению друг к другу. Очевидно также, что для гармоничного развития личности должны быть соразмерно задействованы все три сферы. В нашей ситуации основное направление работы Чтений, то есть предоставление возможности каждому участнику представить результаты своей исследовательской деятельности в нескольких формах (наглядной и устной), напрямую связано с развитием когнитивной сферы. Следовательно, для наиболее полного раскрытия и дальнейшего движения ребят в эмоциональном и поведенческом плане нами должны быть предложены дополнительно иные формы деятельности. Именно эту задачу – стимулирование и раскрепощение эмоциональной и поведенческой сфер для достижения целостности реализации личности – мы и положили в основу программы группового взаимодействия участников Чтений. Основным направлением, на наш взгляд, должно было стать взаимодействие делегаций и учащихся лицея № 1553, в рамках которого бы шли еще два направления: взаимодействие делегаций между собой и взаимодействие внутри ученического коллектива лицея.

Ежегодно программа группового взаимодействия участников, проводимая в начале и в конце Чтений, выстраивается особо по форме и содержанию. При этом она обрела определенные традиции и находится в динамичном развитии, разрешая изначально поставленные перед ней цели и задачи[1].

**Организация предметного общения.** Во время целого дня стендовой сессии Чтений участники имеют возможность сменить позицию автора, защищающего свою работу на оценочную позицию. Принципиальный момент – то, чтобы знакомство с работами было обязательно вместе с самим автором. В качестве пожеланий для формирования конкурсных комиссий из состава участников Чтений заявляется принцип самоорганизации группы представителей разных делегаций. В задачи комиссии учащихся входит выработка совместной оценки работ по предложенным критериям. Тематика оцениваемых работ выбирается комиссией произвольно. При этом важно, чтобы участники в процессе оценочной деятельности познакомились и разговорились на предметной основе как с можно большим числом участников, занимающимися исследованиями в совершенно различных направлениях и областях знаний. Т.е. значимо, чтобы участники познакомились не только с участниками, представляющими свои работы в схожем направлении исследований, но и в совершенно иных областях науки.

[1] Один из вариантов программы см.: *Обухов А.С., Смирных М.В.* Организация взаимодействия участников юношеской конференции // Школьные технологии. 2000, № 3. С. 109–114.

Бланк оценки работ комиссией учащихся выглядит так:

## БЛАНК ОЦЕНКИ РАБОТ КОМИССИЕЙ УЧАЩИХСЯ В СОСТАВЕ

_____

_____

*(Оценка может проводиться как индивидуально, так и самостоятельно сформированными группами. Укажите свои ФИО, организацию, город) Оценка по 10-бальной шкале каждый критерий*

*Секция:*_____

*Регистрационный номер работы* _____

| *Содержание работы* | | |
|---|---|---|
| Насколько, на ваш взгляд, проблема интересна | Наличие, объем и качество экспериментального материала | Уровень осмысления результатов и выводы |
| | | |
| *Отношение к слушателям* | | |
| Владение терминологией | Умение доступно объяснить | Умение отвечать на вопросы |
| | | |
| *Впечатление от оформления стенда* | | |
| Композиция | Наличие демонстрационного материала | Качество оформления текста |
| | | |

Общее резюме по работе: ее особенности, сильные и слабые стороны, какой эмоциональный отклик вызвала, что заинтересовало, поразило, дало новые впечатления:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

По каждой работе комиссия формулирует в письменном виде общее резюме, отмечая особенности работы, а также ее сильные и слабые стороны. Это обращает участников к собственному сознанию – насколько оно изменилось после ознакомления с новой работой и ее автором.

По результатам работы таких комиссий на закрытии Чтений вручаются специальные дипломы, которые зачастую воспринимаются участниками как особо ценные. Понравиться ровесникам, поразить их своей работой, своей компетентностью часто

бывает сложнее, чем специалистов. Правда, оценки учащихся довольно часто совпадают с оценками комиссий специалистов.

**Организация творческого взаимодействия.** Как правило, исследовательские коллективы – творческие в широком плане. Важно дать возможность участникам проявить себя как можно в большем количестве областей и способов деятельности. Данная часть программы и позволяет решить эту задачу. Состоит она из двух частей:

1. *Вечер знакомств*: представление творческого потенциала «Лицея на Донской» и ДНТТМ в неформальной обстановке, знакомство с их жизнью и деятельностью. Образно можно выразить это так: хозяева показывают дом и семью впервые приехавшим к ним гостям. На этом вечере участники знакомятся с материалами из фото- и видеоархива лицея и ДНТТМ, экспедиционными отчетами, сборниками работ, литературно-художественными альманахами и т.д. Театральная студия показывает литературно-драматический спектакль. Участники узнают членов Оргкомитета Чтений не с официальной, а с творческой стороны. На вечере создается творческая, неформальная атмосфера свободного общения.

2. *Вечер художественной самодеятельности делегаций*. Здесь уже гости, привыкнув, начинают себя творчески проявлять. Информацию о том, что в программе Чтений есть вечер самодеятельности, участники Чтений знают еще из приглашений. Многие приезжают со специально приготовленными номерами. Этот вечер проходит уже по завершении основной содержательной части конференции, участникам осталось дождаться только решений комиссий и награждений. Поэтому он проходит в очень свободной, импровизационной обстановке. Обычно после того, как заканчиваются заявленные номера, никто не расходится, а начинаются экспромты.

Принципиальным моментом является расположение этих двух творческих вечеров в общей программе конференции. Ни в коем случае нельзя их ставить на вечере перед днем работы на стендах или докладах, так как участники будут готовиться к ключевому событию Чтений, и данное мероприятие уже не выполнит своих задач. Также разумно вначале проводить вечер знакомств в ракурсе ознакомления гостей с творчеством хозяев, поскольку хозяевам не нужно адаптироваться к новой среде, для них своя сцена – родная. Вечер самодеятельности делегаций луч-

ше проводить после завершения основной части, когда все уже хорошо знакомы, впереди больше нет никаких испытаний, к которым нужно готовиться, и поэтому атмосфера складывается наиболее свободная и раскрепощенная.

Данная программа постоянно находится в развитии. Представленные организационные рамки – основа, которая содержательно изменяется, детализуется в направлении решения общих целей программы взаимодействия участников конференции.

## 4.5. Ожидания и впечатления участников юношеской конференции[1]

В рамках федеральной программы развития исследовательской деятельности учащихся ежегодно уже более десяти лет проводится Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского. Его завершающий этап проходит ежегодно в Москве в форме Чтений им. В.И. Вернадского[2]. На неделю в середине апреля съезжаются школьники со своими руководителями из различных образовательных учреждений сел и городов большинства регионов нашей страны – более 700 человек.

Наука на юношеских конференциях выступает не как самоцель, а как средство, позволяющее расширить мировоззрение участников, обогатить их интеллектуальный и жизненный опыт, укрепить единство социокультурного пространства страны, включенного в мировое сообщество. Данные цели достигаются при условии, если складывается особая *внутренняя организация* временного сообщества учащихся, педагогов и ученых, которая позволяет сориентировать сознание молодых людей на саморазвитие и обогащение в процессе участия на конференции и взаимодействия с другими участниками.

Программа Чтений весьма насыщенна. Она включает в себя представление участниками собственных работ в стендовой форме, устную защиту в форме докладов, лекции ведущих ученых, экскур-

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С., Пивоварова Е.П., Портнова Ю.В.* Ожидания и впечатления участников юношеской конференции // Исследовательская работа школьников. 2003, № 2. С. 139–142.

[2] В 2005 году прошли XII Всероссийские юношеские чтения исследовательских работ им. В.И. Вернадского.

сии, вечера творческого взаимодействия, систему кураторства иногородних делегаций московскими школьниками и многое другое.

Естественно, что такое разностороннее мероприятие находит отклик в душе и сознании каждого участника. Возникает вопрос, какой именно это отклик, какие чувства появляются и как глубоко они затрагивают каждого приехавшего на Чтения участника? В чем заключаются надежды и ожидания посетивших Чтения? Как они меняются по окончанию Чтений?

Для прояснения этих вопросов, психологической службой лицея № 1553 – одного из учреждений-организаторов Чтений – было проведено специальное исследование. На основе письменного опроса в форме анкеты, который проводился в первый и заключительный дни Чтений, у участников выяснялись сначала ожидания и предчувствия по поводу предстоящей конференции, а потом – насколько они оправдались и какие остались впечатления. Таким образом, была проделана попытка выяснить, что именно изменяет во внутреннем субъективном пространстве участников разнообразная программа Чтений, какие элементы программы оказались наиболее значимыми, изменились ли приоритеты и др.

Анкеты «на вход» и «на выход» были взаимосвязаны по структуре и по проблематике вопросов. В день приезда делегаций в Москву каждый участник получал анкету, состоящую из двух частей: 1 – двенадцати утверждений, которые предлагалось проранжировать по степени значимости; 2 – двенадцати неоконченных предложений, которые направлены на выявление ожиданий участников от предстоящего мероприятия. В заключительный день также раздавались аналогичные анкеты. Они имели ту же структуру, но содержание уже было направлено на выявление впечатлений накопленных в течение недели, а также возможных изменений, произошедших в субъективном пространстве участников.

Исследование началось с XI Чтений в 2002 году и повторялось ежегодно вплоть до 2005 года. Результаты год от года не претерпевали значимых изменений, что позволяет говорить об устойчивой эффективности общей программы Чтений им. В.И. Вернадского. Обратимся к краткому описанию обобщенных результатов проведенных исследований.

Из анкет, собранных в **первый день**, были выявлены следующие наиболее ***значимые ожидания*** участников от предстоящих Чтений.

На первом месте по значимости оказались ожидания от представления собственной работы в стендовой форме (это основная форма представления работ на Чтениях им. В.И. Вернадского), а также возможность услышать известных ученых. На втором месте – ожидания общения с ребятами из других городов. Также отмечалось общение со специалистами, знакомство с Москвой, знакомство с близкими по тематике исследованиями.

В отношении ***настроений и ожиданий,*** с которыми участники приезжают на Чтения, были выявлены следующие тенденции.

Большинство участников *надеются получить от конкурса* новые знания, опыт, возможность послушать лекции и пообщаться с известными учеными. Участники делегаций хотели бы встретиться с учеными, специалистами из различных областей наук, а также со своими коллегами из других городов.

*Важным предстоящим событием* является представление собственного доклада. Больше всего участники боятся опозориться с докладом и разочароваться в собственных ожиданиях. При этом большинство ребят надеются, что конкурсная комиссия будет справедливой, объективной, внимательной, доброжелательной, а работы будут оценены по достоинству.

Участники надеются, что куратор делегации будет поддерживать их, относиться с пониманием и доброжелательно, сможет ответить на все интересующие вопросы. Что же касается отношения к участникам из других городов, то большинство считает их, в первую очередь, соперниками, а уже потом коллегами и, возможно, новыми друзьями.

За неделю пребывания в Москве большинство хотело бы посетить как можно больше достопримечательных мест, музеев, театров, побольше погулять по городу.

Далее для выявления динамики изменений в ожиданиях и впечатлениях участников Чтений предоставим информацию, полученную в анкетах в **заключительный день**.

На основе ***впечатлений*** от событий Чтений распределение по их субъективной значимости для участников оказалось следующее. На первое место по значимости для большинства вышло общение с ребятами из других городов и общение со специалистами. Вторыми по значимости отмечались, в основном, возможность услышать известных ученых и знакомство с близкими по тематике

исследованиями. Уже на третьем месте значилось представление собственной работы в стендовой форме и выступление с докладом.

Вторая часть анкет позволяет нам проследить, насколько ожидания, с которыми приехали юные исследователи, оправдались или нет.

Большинство участников получило от конкурса много положительных эмоций, удовольствие и удовлетворение, а также опыт, знания, большое количество информации и новые знакомства.

Основным важным событием Чтений стало выступление с докладом (стендовая сессия). Конкурсная комиссия, по мнению большинства участников, оказалась «строгой, но справедливой», доброжелательно настроенной, объективной.

Наиболее интересными оказались встречи со специалистами, учеными, а также ребятами из других городов и учениками лицея № 1553. Своим кураторам из лицея участники Чтений, в основном, писали слова благодарности и выражали симпатию. Участники из других городов оказались новыми друзьями, партнерами, интересными собеседниками, общительными людьми.

Большинство участников отметили, что неприятных моментов для них не было, «все было замечательно, просто прекрасно», а если и встречалось что-то неприятное, то к этому относилось: чрезмерно насыщенный, нагруженный рабочий день, мало времени для сна, не очень комфортные условия проживания, отдаленность гостиницы от места проведения Чтений. Также негативными моментами считались быстротечность Чтений и неизбежность расставания с новыми друзьями.

К самым ярким впечатлениям за неделю пребывания в Москве принадлежат: осмотр достопримечательностей города, участие в вечере самодеятельности, программа «взаимодействие». То есть, внутренняя программа Чтений в сознании участников вышла по значимости на первый план, стала осознаваться как наиболее яркое впечатление в целом от Москвы.

Таким образом, как **наиболее значимые изменения** надежд и ожиданий участников от Чтений, произошедшие благодаря насыщенной программы в течение недели, можно отметить следующие. В целом ***общение*** (как с ребятами из других городов и лицеистами, так и со специалистами) явно вышло на первый план, сместив по своей значимости ожидания от представления собственной работы в стендовой форме и возможности услышать из-

вестных ученых. Такая смена позиций отражает успешность реализуемой в рамках Чтений программы «социокультурное взаимодействие», направленной на развитие содержательного общения всех участников друг с другом. Не теряя научно-познавательного значения, программа Чтений играет важную роль в организации межличностного общения.

Большинство надежд и ожиданий относительно предстоящих Чтений так или иначе оправдываются. В целом переживания участников перед Чтениями и после них имеют позитивный настрой с тенденцией к еще большему улучшению. Существующие тревоги относительно предстоящей стендовой сессии, конкурсной комиссии и возможных разочарований в конкурсе оказываются напрасными.

Принципиально меняется отношение к участникам из других городов. Резкая смена позиции «соперника» на позицию «партнера и друга» позволяет заметить, что атмосфера Чтений дружелюбна и, нацеливая участников на содержательное сотрудничество, не предполагает ожесточенной конкурентной борьбы за диплом лауреата. Определенную роль в этом сыграла организация совместного досуга (программа «взаимодействие», вечер самодеятельности), непосредственное взаимодействие участников делегаций с их кураторами, которые способствовали наиболее быстрой адаптации как на Чтениях, так и в самом городе (совместные походы в театры, музеи и пешие прогулки по Москве), а также стиль работы и система ценностей, которых придерживаются организаторы и члены конкурсных комиссий Чтений.

В заключение отметим, что обращение к субъективному пространству участников тех программ, за организацию которых мы беремся, позволяет лучше понять: действительно ли они оказывают надлежащее воздействие на самих участников? Подобное исследование позволяет корректировать работу Чтений с учетом надежд и впечатлений ребят. Выведение участников на позицию экспертов – еще один шаг к тому, чтобы ожидания и впечатления от подобных мероприятий у самих участников носили максимально позитивный характер.

# ГЛАВА 5. РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ЭКСПЕДИЦИЙ

## 5.1. Экспедиция — центральное звено системы развития исследовательской деятельности учащихся

Центральным, смыслообразующим и организационно-созидающим звеном процесса реализации исследовательской деятельности учащихся является полевое исследование в экспедиционных условиях[1]. В экспедициях естественно актуализируется процесс познания мира, других и себя в мире. Непосредственное познание различных природных, рукотворных, социальных и семантических пространств; интенсификация содержательного общения со сверстниками, педагогами, людьми из различных социальных слоев и этнических культур; познание собственных возможностей и расширение мировоззрения – все это и многое другое делает исследовательскую экспедицию для учащихся ключевым по смыслу и значению звеном образовательного процесса. В сложных, многообразных условиях планирования и реализации экспедиции, а также в послеэкспедиционных мероприятиях могут быть полноценно реализованы заявленные выше психологические смыслы и определенные педагогические задачи развития исследовательской деятельности учащихся.

Поскольку в нашей практике развития исследовательской деятельности учащихся экспедиция действительно занимает центральное звено построения образовательного процесса, то остановимся отдельно на описании конкретного опыта осуществления с подростками экспедиционных исследований в различных регионах нашей страны.

---

[1] Подробнее см.: *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 1999, № 10. С. 158–161; *Леонтович А.В.* За знаниями в экспедицию // Народное образование. 1998, № 9. С. 93–97; *Леонтович А.В.* Экспедиция как выездная форма образовательной деятельности // Народное образование. 2000, № 4–5. С. 208–209; *Леонтович А.В.* Проектирование юношеской экспедиции // Народное образование. 2002, № 3. С. 158–162.

Для содержательной работы в экспедициях немаловажную роль играет выбор региона. Мы стараемся ездить в наиболее интересные уголки нашей страны. Хотя многие исследовательские задачи могут прекрасно реализовываться в лаборатории или в Подмосковье, эмоциональный компонент уникальности региона для учащихся и педагогов является значимым. Новый регион, новые ощущения, новые знания – это не только расширение кругозора и осведомленности о мире, это увеличение внутреннего богатства участников экспедиции.

Экскурсионные поездки, проводимые по созерцательному принципу, пассивному усвоению знаний, менее результативны для расширения мировоззрения и развития исследовательской позиции. Мы не отрицаем определенной пользы экскурсионных поездок. Более того, они нами используются довольно часто. Но у экскурсионных поездок несколько иные задачи, отличные от экспедиционных. В экспедиции должны быть поставлены, осознаны и реализованы конкретные исследовательские задачи в условиях конкретного региона. То есть, экспедиция – это определенная модель организации исследовательской деятельности (хотя и не единственная, но наиболее эффективная).

В любой экспедиции, будь то комплексная или узкотематическая, реализация исследовательских программ происходит по направлениям учебно-исследовательских специализаций. Принципиально, чтобы ученик сам выбирал из предлагаемого ему перечня специализаций, где ему заниматься и с кем ехать в экспедицию. Учащийся также должен иметь право поменять специализацию на следующий год, что иногда даже следует поощрять для расширения социального опыта и развития мировоззрения в различных аспектах.

Хорошо известно, что в условиях школы сфера интересов учащегося во многом определяется не свойствами области знаний и спецификой предмета корректной науки, а личностью педагога, его обаянием, талантом, открытостью для учащихся, личной увлеченностью наукой и многими другими исключительно индивидуальными характеристики учителя. В связи с этим набор направлений исследовательских групп должен определяться не какой-то абстрактной педагогической или научной идеей, а наличием заинтересованного педагога – специалиста в той или иной научной области. Опыт образовательных учреждений, ис-

пользующих учебно-исследовательские экспедиции как важный элемент учебной программы, показывает, что именно наличие конкретного специалиста определяет предметно-тематический набор исследовательских групп, а не логика актуальности того или иного научного направления. Пришел увлеченный своей наукой геолог, который любит и умеет работать с детьми, – появилась геологическая специализация; есть специалист в области фольклористики и этнографии – стали проходить фольклорно-этнографические экспедиции; пришел бы метеоролог – была бы метеорологическая специализация. Впоследствии мы видим, что именно через личностное общение с носителями той или иной профессии лучше всего формируется профессиональная ориентация у старшеклассников. Профориентационные игры или лекции о пользе той или иной профессии в сравнении с возможностью совместной исследовательской деятельности в предметной области специалиста с учащимся оказываются менее продуктивными.

Экспедиционные группы, руководимые автором, проводят исследования человека в условиях различных региональных культурных традиций. В ходе реализации исследовательских задач в экспедиции возникают различные отдельные узкие темы и направления. Появляются самостоятельные исследовательские задачи по подгруппам. Однако решение их возможно лишь в совместной работе всех участников, так как мир традиционной культуры – это единый мир, в котором все взаимосвязано.

И перед экспедицией, и во время и после существует целый спектр задач, решение которых может произойти в совместной деятельности всех участников, работающих по различным направлениям. Перед каждым учеником стоит индивидуальная задача, но по своей специфике работа в деревнях не позволяет выяснить только один необходимый вопрос одному человеку. Даже организационно будет выглядеть абсурдным, если по каждому отдельному вопросу к одному и тому же жителю деревни будут подходить разные люди и задавать каждый свой вопрос, а потом они по очереди пойдут в сельсовет и будут один за другим перелистывать хозяйственные книги. Во избежании этого работа группы строится следующим образом. Дифференциация по задачам происходит минимальная: отдельно работают только те ребята, которые занимаются местными архивными материалами и

составлением плана деревни, зарисовкой некоторых ее уголков, остальные работают в парах по классическим принципам фольклорно-этнографических экспедиций, беседуя с исполнителями по опросникам, записывая все на диктофон, а после расшифровывая в общие тетради экспедиционного архива. Подобное разделение (на работающих с людьми и на работающих с книгами и картой) важно с психологической точки зрения. У одних подростков хорошо развиты коммуникативные навыки, а у других существуют барьеры общения, кто-то умеет рисовать, а кому-то нравится работать с архивами. Распределение по роду занятий происходит между ребятами практически самостоятельно, в зависимости от их индивидуальных особенностей, желаний и устремлений. Однако здесь важно и вмешательство педагога, направленное на то, чтобы у учащихся в ходе экспедиционных исследований развивались новые навыки и способности. Но изначально важно опираться на сильные стороны и развитые способности учеников.

Заранее запрограммировать точную тематику исследований в деревне невозможно, так как каждая деревня, ее жители – это уникальное социокультурное образование со своими особенностями. Изначально ставятся общие задачи в виде направлений исследований, а их реализация корректируется в зависимости от конкретной ситуации. Каждый день вся группа инструктируется насчет дальнейшей работы. Исследуемые проблемы затрагиваются последовательно. В разные дни акцентируется внимание на разных вопросах. Безусловно, в общении с жителями деревень беседа выстраивается зачастую непредсказуемо. Невозможно заранее знать, что может рассказать тот или иной человек. Основные принципы ведения беседы разъясняются школьникам еще перед экспедицией. Вот некоторые из таких принципов: «Не жди, что на все твои вопросы ты сразу получишь всеобъемлющие ответы. Сам больше слушай, меньше говори. Задавать тему разговора нужно самому, но если собеседник стал рассказывать что-то другое, то не прерывай его сразу» и т.д.

Самая трудоемкая и сложная для подростков часть работы – это архивация собранного материала (расшифровка или реестр аудио- и видеозаписей; подпись отснятых фотографий). В этом отношении важно показать ученикам, что если материал всех участников не попадет в архив, то может пострадать любая тема, – как твоя, так и твоего друга. Это хорошо знают те ученики,

которые уже писали исследовательскую работу по материалам прошлых экспедиций. Кроме того, оперативная архивация собранного материала и его обсуждение помогает двигаться начинающим исследователям в самой полевой работе.

Помимо реализации исследовательской программы участники экспедиции стараются участвовать в повседневной хозяйственной деятельности жителей деревень – помогают на сенокосе, ходят вместе на рыбалку, доят коров, выпасают скот и т.д. В результате постепенно события деревенской жизни, рассказы, истории становятся для них чем-то личным. Чужая, по сути, деревня и ее жители начинают восприниматься как «свои».

Важно, что для участников экспедиции общение со старшим поколением становится не столько обязательной работой, сколько душевной потребностью. Деревенские старики, скучающие по детям, и городские подростки, у которых зачастую нет бабушек и дедушек, рассказывающих о старине, обретают друг в друге то, чего им так не хватает. В экспедиции городские подростки зачастую начинают вспоминать своих собственных старших родственников, их рассказы и обнаруживают, что теперь они иначе воспринимают историю и своей семьи, и своей страны. Характерно, что многие участники, которые до экспедиций бывали не раз в деревне, на даче, говорили, что прониклись этим иным образом жизни и мысли только после включения в исследовательскую деятельность.

Для городских подростков подлинным открытием становится красота традиционного быта, его разумность, жизненность и доброта. Если до этого предметы народного быта, находящиеся в музее, их мало интересовали, то здесь, где эти вещи живут своей настоящей жизнью, наши ученики внимательно рассматривали всевозможные прялки, самовары, старые костюмы, семейные фотографии. За те дни, что ребята проводят в экспедиции, они, кроме собранного материала, обретают новое понимание многих вопросов, неизвестное доселе знание жизни. Исследуя, они познают не только мир как таковой, других людей и их мир, но и себя самих в этом мире.

После экспедиции в течение учебного года происходит обработка собранных материалов, их систематизация, анализ. Уже четко сформулировав свои темы исследовательских работ, школьники изучают литературу по выбранной проблематике. Читая ее, они соотносят свой материал с тем, о котором написано

в книгах, а не принимают все на веру (что в книге написано, мол, то и правильно). Идет сложная работа над категориальным и понятийным аппаратом. Прививается общая методология исследовательской работы. Вырабатывается навык логического построения системы доказательств.

Завершающий этап годового цикла работы в рамках учебно-исследовательской деятельности – защита исследовательских работ, лучшие из которых представляются на различные конференции, подаются на конкурсы, а также публикуются в научных журналах и сборниках. Защита собственного исследования – не менее важная часть учебно-исследовательской деятельности учащихся.

В целом значимы все звенья организации учебно-исследовательской деятельности: предэкспедиционная подготовка, экспедиция, обработка результатов, изучение теоретических вопросов, написание работы, защита. Все эти организационные формы направлены на построение содержательного взаимодействия учителя и ученика с целью личностного развития обеих сторон, единого творческого процесса. Но именно экспедиция – это то пространство и время, по которому потом ученики начинают измерять ход собственной жизни. Экспедиция объединяет интеллектуальную, эмоциональную, физическую и иные составляющие проявлений жизнедеятельности человека.

## 5.2. Исследования городскими подростками образа жизни и образа мысли человека в пространстве традиционной культуры[1]

Вопрос о занятости подростков в летнее время, когда обычно школа пытается отдохнуть от ответственности за них, является непростым. С одной стороны, подростки тоже хотят отдохнуть (хотя бы от жестко заданных нормативов, контроля за своими действиями и т.д.), по возможности провести время на природе, а еще лучше – вместе с друзьями. С другой стороны, сами подростки, оставленные на произвол своих собственных желаний, не всегда еще умеют занять собственное время продуктивно, сорганизоваться с друзьями, чтобы куда-нибудь поехать вместе, что-то

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность подростков в деревнях Русского Севера // Народное образование. 2002, № 3. С. 174–182.

совместно сотворить. Что же делать? Каждая школа или учреждение дополнительного образования (если ставит такой вопрос перед собой) отвечает по-разному. Лицей № 1553 «Лицей на Донской» (ранее известный как «Донская гимназия») совместно с Домом научно-технического творчества молодежи (филиалом МГДД(Ю)Т) уже много лет не задумываются над этим вопросом, а ежегодно решают вопросы другого порядка: «куда поедем?». Для ребят же актуален вопрос – «в какой группе поедем?». В результате лето занято исследовательскими экспедициями в различные регионы нашей обширной и многообразной страны. Ряд экспедиций проводится только по какому-то одному тематическому направлению (например, геология или история), в других экспедициях объединяются несколько дружественных направлений (и не обязательно по близости научных областей). Особым типом экспедиций являются «комплексные», в которые едут все существующие исследовательские специализации и удовлетворяют свои интересы в одном избранном регионе[1].

Представим особенности исследовательской программы одной из специализаций – «Социокультурная психология»[2]. Постараемся показать специфику организации такой исследовательской программы, ее нюансы и особенности на примере, как это реализуется, начиная с 1996 года в деревнях Русского Севера (в основном находящихся на территории Кенозерского национального парка, с которым мы плотно сотрудничаем в работе по ряду направлений). Основной акцент будет делаться на содержательной и тематической стороне программы, ее специфике реализации с подростками[3].

---

[1] Подробнее о специфики комплексных экспедициях см. статьи А.В. Леонтовича в журналах «Народное образование», «Школьные технологии» и «Завуч».

[2] *Обухов А.С.* Программа учебно-исследовательской специализации «Социокультурная психология» // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М., 2001. С. 245–257.

[3] Об организационных аспектах см.: *Бирич В.Г., Горелов А.С., Зосимова Л.П., Свешникова Н.В.* Изучаем культуру русских деревень. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. 2001, № 3. С. 127–134; *Бирич В.Г., Горелов А.С., Зосимова Л.П., Свешникова Н.В.* Экспедиции школьников по комплексному исследованию культуры русских деревень // Исследовательская работа школьников. 2003, № 4. С. 49–61.

В фокусе исследования по программе «Социокультурная психология» находится проблема личности. Личность рассматривается через систему ее отношений к различным средам бытия (по А.Ф. Лазурскому) и особенности развития и бытия в контексте природной, рукотворной, социальной, ценностно-символической реалий, а также специфику самосознания (по В.С. Мухиной). Рассмотрение развития и бытия личности нами считается необходимым в контексте культуры и эпохи, в связи с условиями жизни. Таким образом, любую проблему или явление следует рассматривать в пространстве и во времени, в ракурсе всех сред, выявляя особенности самосознания людей, их отношения и понимание вопроса, преемственности от поколения к поколению изучаемого явления. Взаимодействие культуры и пространства – динамичный, развивающийся в историческом времени процесс. Поэтому исследование важно выстраивать в двух направлениях – временном и пространственном. Реальности бытия человека могут быть разделены только условно. В действительности все элементы каждой отдельной реальности так или иначе отражены или взаимосвязаны с другими реальностями бытия человека. Их разделение необходимо для структурирования и организации направлений исследования при сборе, фиксации и анализе материала.

**Направления рассмотрения развития и бытия человека в пространстве**

***Природные реалии,*** которые мы разделяем на:

- небесное пространство (Солнце, Луна, звездное небо, астрономические явления);
- географические условия (рельеф, почвы, водоемы);
- климатические условия (специфика климата в разное время года, погодные явления);
- природные стихии (земля, воздух, вода, огонь);
- растительный мир (дикий, используемый и освоенный человеком);
- животный мир (дикий, используемый и освоенный человеком).

При этом учитываются степень освоенности и уровень значимости для жизнедеятельности, включенность в хозяйственную деятельность (например, в отношении животного мира: дикие животные, не входящие в сферу интересов человека; дикие жи-

вотные на которые существуют промыслы; домашние животные и т.д.), специфика отражения в сознании и системе отношений.

При исследовании природных реалий развития и бытия личности в традиционной культуре русских деревень нами фиксируется:

- объективная специфика природных реалий;
- взаимосвязь природных реалий с хозяйственной деятельностью человека;
- влияние природного пространства на коммуникативное;
- отражение объективной специфики природной реальности в ценностно-символической сфере;
- система отношения к тем или иным элементам природной реалии;
- особенность приписывания антропоморфных свойств элементам природной реальности;
- функциональность для человека тех или иных представлений о природе или включения ее в специфическую (выходящую за рамки просто хозяйственной) деятельность;
- система представлений о природопользовании (система примет, правил и запретов).

***Рукотворные реалии,*** которые мы разделяем на:

- поселения, дороги;
- дом и домашняя утварь;
- хозяйственные строения и хозяйственная утварь, орудия труда;
- средства передвижения;
- одежда и обувь;
- пища;
- игрушка и развивающая предметная среда;
- художественно-эстетические предметы;
- культовые строения;
- особо значимые предметы (материальные ценности, имеющие духовное значение – общее, для семьи, для человека).

При этом учитываются степень включенности в хозяйственную деятельность, характер включенности, функциональное значение, специфика отражения в сознании и системе отношений и т.д. Также важно учитывать степень традиционности предмета или изменение его функциональности.

При исследовании предметных реалий развития и бытия личности в традиционной культуре русских деревень нами фиксируется:

- степень рукотворности предмета и его объективные свойства;
- региональная специфичность предмета;
- особенности изготовления и/или приобретения предмета;
- специфика и функциональность использование предмета в жизнедеятельности человека;
- роль предмета для коммуникативного пространства;
- отражение специфики предметной реальности в ценностно-символической сфере;
- система отношения к тем или иным предметам;
- особенность приписывания антропоморфных свойств предметам;
- система представлений о возможностях использования предмета (система правил, примет и запретов).

***Социальные реалии***, которые мы разделяем на:

- государство (система отношений к власти и представления о государстве);
- этническая среда;
- регион (как социальное пространство);
- система поселений, объединенная общим названием;
- социальные институты (школа, колхоз, национальный парк как организация и т.д.);
- селение;
- «конец» деревни, выделенный общим именем;
- род;
- семья;
- соседство;
- межпоколенные связи;
- взаимосвязи внутри поколения;
- гендерные особенности.

При этом учитываются степень сохранности (преемственности) или инновационности, а также четкости осознания и проявления тех или иных нормативов, представлений, действий и т.д.; взаимосвязь мировоззренческих представлений с системой социальных отношений.

При исследовании социальных реалий развития и бытия личности в традиционной культуре русских деревень нами фиксируется:

- система противопоставлений и или объединений в «мы» и «они»;
- общее наименование и его характер;
- интенсивность коммуникации и ее обусловленность;
- выделение личностного отношения, мнения, вообще категории «я»;
- характер внутри- и меж- деревенских, поколенных, родовых, семейных, гендерных отношений;
- система правил и нормативов во взаимоотношениях («конвенциональные нормы»);
- моральные и нравственные представления и нормативы;
- система прав и обязанностей;
- статусная система;
- хозяйственно-экономические взаимоотношения;
- обрядовая система, общая для всех жителей;
- система семейной обрядности;
- присутствие СМИ в жизни людей, включенность в книжную культуру;
- демографические и миграционные процессы;
- возрастная и гендерная стратификация, нормативность и т.д.;
- особенности во взаимоотношениях с исследователем.

***Ценностно-символические реалии***, которые мы разделяем на:

- топонимика и ономастика;
- специфические диалектические понятия и вообще пространство понятий и смыслов;
- фольклорные тексты (по традиционному жанровому делению);
- система верований и суеверий;
- ценностно-символический компонент календарной обрядности;
- ценностно-символический компонент семейной обрядности;
- ценностно-символическое отражение в предметности;
- ценностно-символическое отражение природной реалии.

При этом учитываются степень сохранности (преемственности) или инновационности, а также четкости осознания и прояв-

ления тех или иных знаков, символов, ценностных представлений и т.д.; региональная специфика всей ценностно-символической сферы; специфика отражения религиозных и мировоззренческих представлений через ценностно-символическую систему; особенности сознания и самосознания жителей формирующиеся или выражающиеся в данном ценностно-символическом пространстве.

При исследовании ценностно-символических реалий развития и бытия личности в традиционной культуре русских деревень нами фиксируется:

- топонимика и топонимические легенды;
- ономастика (причины и традиции выбора имени);
- наименование животного и растительного мира;
- наименование и отражение в фольклоре значимых природных явлений;
- рождение, крестины и вообще пространство детства;
- пространство предсвадебного, свадебного и послесвадебного периодов;
- похоронная обрядность и представления о загробном мире;
- представления о здоровье и болезни, народная медицина;
- народные верования и религиозные представления церковного характера;
- картина мира, психологическое пространство;
- время и календарь;
- обрядовые действия;
- система оберегов;
- значимость и знаковость обиходной предметности;
- фольклорный репертуар и характер его бытования; былички, вещие сны, демонологические рассказы;
- специфические региональные традиции.

**Соотношение реалий развития и бытия личности**

Как мы уже отмечали, представленное разделение реалий пространства условно, поскольку в действительности все взаимосвязано. Одно и то же явление, предмет, понятие могут определяться в каждом из выделенных пространств. Однако попробуем соотнести данные разделенные реалии по отношению друг к другу в их взаимосвязи.

Природные реалии выступают первоосновой. В зависимости от особенностей культуры, уровня цивилизации, региональной

специфики она в той или иной мере обуславливает особенности рукотворных реалий. Рукотворные реалии в определенной степени могут выходить за пределы зависимости от природной реалии. Характер зависимости развития и бытия личности от природной и рукотворной реалий определяется спецификой региональной культуры, уровнем ее традиционности, в том числе насколько сообщество живет натуральным хозяйством и т.п. Если противопоставлять особенности данных реалий по отношению к человеку в сельских и городских условиях, то можно отметить следующее. В сельской местности природные реалии выступают на передний план, а рукотворная среда во многом является для человека посредником, средством взаимодействия с ней. В городе предметная среда отгораживает существование человека от природы, заслоняя или опосредуя ее собой. В любом случае и природные реалии, и пространство предметов большей частью оказываются значимыми для человека только через включение их в социальную среду. Специфика отражения природной и рукотворной реалий в системе отношений человека и его самосознании зависит от социокультурного пространства, в котором происходит развитие и бытие личности. При этом не все пространства природных и рукотворных реалий оказываются включенными в социальное пространство. Не все природные реалии могут входить в сферу деятельности или выступать значимыми для социума на конкретный исторический момент времени. Те или иные рукотворные реалии могут выпадать из сферы интересов, переставать быть значимыми для конкретного сообщества или человечества в целом (например – материальная сторона «мертвых культур», покинутые селения, неиспользуемая утварь и т.д.).

Ценностно-символическая реалия, в отличие от предыдущих трех сред, является идеальным планом, то есть находится в иной плоскости. Данная реалия отражает в себе и природную, и рукотворную, и социальную среды. Можно говорить, что именно на основе специфики отражения тех или иных реалий в ценностно-символическом плане явления или предметы оказываются значимыми, так или иначе включаются в сферу интересов и деятельности человека. Название данной идеальной реальности развития и бытия личности не случайно «ценностное» – по содержанию, а «символическое» – по форме.

**Направления рассмотрения развития и бытия человека во времени**

***Время и календарь*** *(прошлое – настоящее – будущее; временные циклы; историческое и внеисторическое сознание; календарь, летоисчисление и хронологии).*

Бытие и время взаимно определяют друг друга. При этом времени нет без человека, без его ощущения человеком. А бытие во времени может пониматься как событие и со-бытие (совместное бытие). Удержание бытия во времени осуществляется через совместное переживание бытия. И каждая культура выработала средства удержания бытия во времени. Основными такими средствами являются календарь, летоисчисления и хронологии.

Каждая культура выработала систему видения (фиксации, ощущения и переживания) бытия во времени. Условно можно выделить три парадигмы образов времени – цикличное (прошлое – настоящее – будущее: как замкнутый круг, вечное возвращение); линейное (прошлое – настоящее – будущее: как необратимая последовательность временного движения); спиральное (повторяющиеся циклы с развитием из прошлого в будущее). Время может переживаться как бесконечное и как конечное. Отсюда различные космогонические картины мира, описывающие мироздание в определенности начала и конца или в определенности только начала, но неопределенности конца (бесконечности).

Объективный мир имеет естественные ритмы и циклы: смена времени года, дня и ночи, новолуния и полнолуния и т.д. Эти ритмы и циклы определяют появление календаря – системы фиксации и отсчета движения времени. В культурах сложились различные типы календарей в зависимости от ориентации на Луну или Солнце: лунный, солнечный и смешанный. Каждый календарь, имея замкнутый, циклический характер, вбирает в себя реперные точки переживания движения времени – это, в первую очередь, праздники. При этом культуры различаются по признаку насыщенности и четкости, определенности во времени праздников или их спорадическое присутствие в зависимости от внешних изменений. Календарь разделяет время на праздничное и повседневное, также как и пространство для человека разделено на сакральное и профанное.

В традиционных культурах во многом сохраняется мифопоэтическое видение и переживание времени. Мифопоэтическое мышление не знает времени как однородной продолжительности

или как последовательности качественно индифферентных мгновений. Время переживается как в периодичности и ритме человеческой жизни, так и в жизни природы. При этом всякое изменение имеет причину, а причина есть воля.

Во многих традиционных культурах сохраняется архаическая «драматическая концепция времени», согласно которой каждый восход солнца, как каждый первый день Нового года, повторяет первый восход солнца в первый день творения. И для сознания человека традиционной культуры каждое повторение сливается с первоначальным событием и практически с ним отождествляется. И большинство календарных обрядов функционально содействуют удержанию мира в его первозданности, возвращаясь вновь и вновь к первоначалам, рождая мир снова и снова.

Каждая культура выработала средства и формы, содействующие и задающие содержательное наполнение переживанию времени во внутреннем плане – психологического времени личности. При этом важно понимать, что в традиционных культурах психологическое время менее индивидуализировано, в большей степени ориентировано на этнокультурные модели времени. Переживание времени фактически внеисторично. Все, что было вне пределов личного опыта, – давно. Все, что вне пределов личного восприятия во времени, – равномерно давно (в единой плоскости прошлого), порой совершенно без разнесения по хронологии. И это взаимосвязано во многом с тем, насколько календарь и календарная обрядность ориентированы на повторение и сопровождение замкнутых циклов или отслеживание хронологических событий, датировок событий в общем движении времени.

Каждая культура по-своему разделяет время на событийное, повседневное, обыденное и вечное. Человек и общество по-разному переживают объективно одинаковые, но субъективно и культурно различаемые отрезки времени. Культурные образы времени и их психологическое переживания взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В связи с этим особо значимыми вопросами в наших исследованиях становятся изучение календарной обрядности, памяти об исторических событиях и средств фиксации исторической памяти, образов времени и характера его переживания, ритмов и циклов, организующих жизнь и мировоззрение людей в контексте

конкретики традиционной культуры; проживание и переживание прошлого, настоящего и будущего.

***Жизненный путь*** *(жизнь человека от рождения до смерти; возрастной символизм; судьба и случай; биография как жизненный путь в социокультурном пространстве; автобиография как рефлексия на собственный жизненный путь).*

Человек в субъективном плане выстраивает и рефлексирует свой жизненный путь во времени – в прошлом, настоящем, будущем. Жизненный путь – путь человека во времени и пространстве от рождения до смерти (а, точнее, от момента, откуда и как приходит человек в этот мир и куда он уходит, и что после этого...). И как он выстраивает, через какие образы и по каким алгоритмам – все это имеет этнокультурные детерминанты. Сам жизненный путь имеет внутреннее членение, специфичное в каждой культуре. Возрастной символизм, периодизация жизненного пути, обряды перехода, нормативные кризисы развития, время жизни, жизненные циклы, активность человека в выстраивании собственного пути во времени – все это имеет свою специфику в каждой культуре.

Жизненный путь человека в мире как социокультурная реальность может выстраиваться по разным культурным моделям: цикличным и линейным; конечным и бесконечным. Этнические культуры детерминируют этапы и кризисы жизненного пути, задавая определенные системы переходов и инициаций, определяющие и структурирующие движение человека по жизненному пути. Движение по жизненному пути неразрывно связано с пониманием и содержательным наполнением понятия возраста (возрастным символизмом). При этом каждая культура вырабатывает свой возрастной символизм, который, согласно И.С. Кону, включает следующие взаимосвязанные элементы: 1 – нормативные критерии возраста; 2 – аскриптивные возрастные свойства или возрастные стереотипы; 3 – символизацию возрастных процессов; 4 – возрастные обряды; 5 – возрастную субкультуру[1]. Культура задает возрастные понятия и категории в представлениях о человеке в мире. При этом различным критериям возраста (биологические, календарные, социокультурные, психологические) по-разному уделяется внимание в каждой конкретной

[1] *Кон И.С.* Ребенок и общество. М., 2003. С. 103–104.

культуре. Каждому возрасту предписываются нормы, свойства и характеристики, различные в истории культур и этносов, которым человек, принадлежащий определенной культуре, старается следовать[1]. Понятие «возраста» неразрывно связано с понятием «поколение». Каждая культура имеет свою возрастную стратификацию и алгоритмы смены поколений[2]. Культурными средствами движения человека по жизненному пути, по возрастному развитию, по переходам от поколения к поколению выступают возрастные обряды. Они сопровождают жизненный путь человека и межпоколенных взаимодействий.

Жизненный путь человека в каждой культуре имеет свою культурно-детерминированную структуру. В культуре складываются и поддерживаются представления о начале личности. При этом можно видеть, что представления о сотворении мира и рождении человека зачастую имеют значимые аналогии. Культура задает образы, откуда приходит человек, что выражается в мифологических представлениях и обрядовых действиях. Эти образы задают общее видение, что такое душа. При этом в разных культурах и эпохах представления о душе весьма различны. Эти знания во многом определяют в целом видение, что есть человек в мире.

Детство во многих культурах рассматривается как начало жизненного пути личности. Но при этом ребенок и детство имеют различное содержательное наполнение, несут различные концепты в системе отношений разных времен и культур. Это выражается и в специфике атрибутики детства (пространстве, предметах, символах, текстах); и в том, какая существует культура взрослых для детей (образца и средства целенаправленного развития личности ребенка); и в том, насколько выражена детская субкультура (в какой мере она самостоятельна или обусловлена культурой взрослых); и какие существуют обряды детства (культурные средства развития личности в конкретике социокультурных условий); и т.д.[3]

---

[1] См.: *Бочаров В.В.* Антропология возраста. СПб., 2001.

[2] См.: *Толстых А.В.* Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб., 2000.

[3] См.: *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999; *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988; *Кон И.С.* Ребенок и общество. М., 2003.

Говоря об отрочестве, юности и молодости, следует отметить, что во многих культурах эти периоды рассматриваются как «переходные» периоды жизненного пути личности. При этом отрочество, юношество, молодость имеют выраженные исторические и социокультурные вариации возрастных границ. Различны культурные и психологические смыслы «переходного» возраста в разных обществах. Возрастные переходы в любом случае сопровождаются особыми обрядовыми действиями (инициациями), которые задают смыслы, откуда и куда совершается переход. Кроме того, культуры весьма различны по наличию в них отдельных обрядовых систем собственно подростковых и молодежных субкультур.

Смыслы взрослости во многих культурах определяют феноменологию жизненного пути личности. При этом в каждой конкретной культуре свои критерии взрослости, выраженные в различных социокультурных нормативах. В любом обществе складывается свои социокультурные стратификации взрослых, имеющие исторические и культурные вариации. Переход во взрослость во многих культурах связан с понятиями брака и семьи. Взрослость, как впрочем и другие этапы жизненного пути, всегда имеет гендерные смыслы и различия: разделяются мужское и женское пространства, наделяющиеся различными культурными и психологическими смыслами. Взрослость во многом завязана с социальным статусом, который порой и определяет смыслы и полноту жизни. При этом любое общество вырабатывает маргинальность как особый по видам, формам и функциям социокультурный и психологический феномен взрослой жизни. Взрослость различает обыденность, событийность и экстремальность как различные формы проживания и переживания жизненного пути. При этом любая культура вырабатывает обряды (в первую очередь, это обряды повседневности), организующие и наделяющие смыслом взрослую жизнь.

Старость в разных культурах понимается по-разному: либо как закат, либо как кульминация жизненного пути. Представления о старости в жизненном пути человека имеют исторические и культурные вариации. Наиболее существенные «сгустки» образа старости, выделяемые в традиционных культурах: признанния старость, жертвенная и почтенная. Облик старости может выстраиваться по трем социокультурным векторам в отношении к ней: геронтофилия,

геронтократия, геронтофобия[1]. Отношение к старости выражается как в повседневной жизни, так и в обрядовых практиках. Старость может рассматриваться как период рефлексии на пройденный жизненный путь, но чаще ее смысл понимается для младших поколений. В каждой культуре есть своя специфика переживания повседневности и событийности в старости. Социальный статус и психологические смыслы старости во многом задаются и проявляются в обрядовых системах и действиях.

Смерть в образе жизненного пути может пониматься как окончание, но чаще как продолжение. Представления о смерти, по сути, выступают как осмысление жизни. Существенны культурные различия в образах смерти в общем образе мира. В различных культурах варьируется отношение к смерти как естественному финалу жизненного пути (желаемое, неизбежное, избегаемое и т.д.); а также к смерти как насильственному прерыванию жизненного пути (убийству и самоубийству) от полного запрета до допущения. Ключевой вопрос для всех культур – что после смерти: окончание или продолжение жизненного пути? Ответ на это вопрос выражается в похоронных и поминальных обрядах. При этом данные обряды имеют свои, различные, но взаимосвязанные смыслы как для умерших, так и для живых. Обряды поминовения во многом удерживают связь с предками и задают осмысление своего жизненного пути в мире.

Человечество выработало еще одно значимое понятие, связанное с переживанием жизненного пути человека во времени – концепт судьбы. Он присутствует во всех мифологических, религиозных и философских системах. Он растворен в обыденном сознании как глубинное, базисное понятие. Концепт судьбы связан с поиском человеком определенности и предопределенности своего жизненного пути во времени. Судьба – понятие, упорядочивающее движение человека во времени. Судьба «связывает действия и ход жизни людей нерушимой цепью причин, берущих начало от неизменного провидения и также с необходимостью являющихся неизменными»[2].

---

[1] *Сахарова Т.Н.* Особенности эмоционально-нравственной сферы личности на поздних этапах онтогенеза: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2004.

[2] *Боэций.* «Утешение философией» и другие трактаты. М., 1990. С. 267.

Судьба человека – это своеобразный приговор в модели мира. «Человек появляется на свет, а судьба, участь – часть, доля ему уже назначена. Рождение – ее первое проявление, начало осуществления некоего плана»[1]. По модели мира этот план представлен как заранее предопределенный жизненный цикл: рождение – взросление – брак – потомство – смерть. Это универсальный план, по которому протекает жизнь каждого человека. Судьба – план общий для всех, обязательный путь для каждого человека, но для каждого проходящий по-своему. И жизненный цикл для человека раскрывается по двум полярностям: определенность – неопределенность.

Судьба – одна из фундаментальных категорий, дающих человеку понимание движения жизни во времени. Но столь же значимой категорией, дающей осмысление жизненного пути человека во времени, выступает смерть. Судьба и смерть – взаимосвязанные категории. «В реальной плоскости человеческого бытия они могут сливаться до отождествления, а могут и расходиться, образуя в жизни сознания противоположные полюса. Их позиции по отношению друг к другу, как и та роль, которую они играют в процессе распространения субъекта в собственном духовном пространстве, зависят в конечном итоге от уровня усилий, прилагаемых людьми, для выхода за границы актуального наличного бытия. Поскольку такой выход определенно связан с личностным самостроительством, постольку судьба и смерть служат мерами личностности в человеке»[2].

Жизненный путь человека отражается в текстуальном плане в виде биографий и автобиографий. Это могут быть как устные истории, так и письменные тексты. В любом случае через эти тексты можно видеть смысловое понимание человеком своего жизненного пути в мире. В различные исторические периоды в разных культурных контекстах складываются различные нормы создания, трансляции биографических и автобиографических текстов. Однако следует отметить, что постепенное развитие рефлексивности в сознании носителей современной традиционной культуры при-

[1] *Цивьян Т.В.* Человек и его судьба – приговор в модели мира // Понятие судьбы в контексте разных культур. М., 1994. С. 122–129. С. 122.

[2] *Стрелков В.И.* Смерть и судьба // Понятие судьбы в контексте разных культур. М., 1994. С. 34–37. С. 34.

дает все большее и большее значение данным текстам в исследованиях личности в контексте культурных традиций.

Все это задает необходимость в исследованиях личности в контексте традиционной культуры рассматривать жизнь человека в целостности от рождения до смерти; выявлять особенности возрастного символизма и поколенческой стратификации; выявлять концепты судьбы; изучать биографии и автобиографии как рефлексию на жизненный путь.

***История*** *(история жизни человека – дома – семьи – деревни – края – этноса – страны – человечества)*.

Реалии жизни человека всегда историчны. Любое психологическое или культурное явление имеет исторические корни и постоянно претерпевает те или иные исторические изменения. Жизнь человека протекает в контексте истории. Однако, как мы уже говорили, переживание истории может быть совершенно различным и иметь культурные детерминации. Личность является исторически конституированной реальностью; возрастная стратификация и межпоколенные различия несут историческую нагрузку; образ мира – исторически изменчивая реальность; и т.д.

Исторические события задают смысловое переживание времени. Но и повседневность жизни, ежедневное бытовое поведение, сфера будничных событий, повседневность как частная жизнь выступают микроисторией в контексте общих исторических событий.

Для понимания, что и как претерпевает изменения, нам необходим исторический ракурс рассмотрения всех изучаемых сред. Наиболее органичным алгоритмом исследования в этом отношении является изучение истории жизни человека в связи с историей всех сред и условий его существования, начиная от непосредственно его окружающих (дом, семья, деревня), заканчивая общеисторическими процессами, происходившими в крае, стране, мире.

При построении программы исследования важными выступают не только ракурсы «прошлое» и «настоящее», но и «будущее». Особенности описаний того, как было, как есть и что будет, ярко характеризуют людей, особенно если в отношении «как было» и «как есть» в настоящий момент существует возможность объективного сопоставления с субъективными представлениями. Также остается интересным выявление представлений в личном

и народном сознании изучаемого региона об истории, личном времени, возрасте, смене эпох и других понятиях, связанных с категорией времени.

***Традиция*** *(трансляция, изменение и трансформация культурных ценностей и форм в условиях межпоколенной преемственности).*

Традиция понимается нами как динамический, саморазвивающийся культурный процесс, организующий взаимодействие человека с миром, с другими, с самим собой, выраженный в форме народной рефлексии, отражаемой в индивидуальном сознании. Благодаря культурной традиции происходит трансляция культурных ценностей, форм и условий, в которых проистекает развитие и бытие личности. Одним из вопросов нашего исследования является то, как происходят взаимовлияющие изменения условий существования личности (природной, предметной, социальной, ценностно-символической) и трансформация культурной традиции.

Традиция – это способ накопления и передачи важного общественного значимого опыта от поколения к поколению. Непрерывность и неразрывность – сущностные характеристики традиции. Традиция жива, пока ее содержание передается и повторяется от одного поколения следующему. Традиция выступает средством и формой преемственности между поколениями. Традиция – это преемственность, т.е. связь во времени, несущая в себе значимое для множества индивидов содержание. По сути дела преемственность – это способ преодоления человеком и общностью людей течения времени. При этом следует отметить, что при изменении условий жизни изменяются и традиции. «Характер традиций определяется характером жизнедеятельности людей, а последний вытекает как из характера базисных и вторичных потребностей, так и из условий их удовлетворения. Поэтому традиция – общечеловеческое явление, а совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»[1].

И.С. Кон, изучая межпоколенную культурную трансмиссию как сложный социальный процесс, выделил ряд относительно самостоятельных аспектов[2]:

---

[1] *Колесов Д.В., Бондырева С.К.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М., 2004. С. 19–20.

[2] *Кон И.С.* Социологическая психология. М.; Воронеж, 1999. С. 422.

1 – субъективный – от кого и кому передается культура (какие поколения и как участвуют в трансляции культуры);

2 – объективный – что именно, какие знания, навыки, ценности, социальные установки передаются, какие свойства социальная общность старается привить детям и т.п.;

3 – процессуальный – какими путями и способами осуществляется трансмиссия;

4 – институциональный – посредством каких специализированных социальных институтов она осуществляется.

По отношению к этим ракурсам в программе нашего исследования можно сделать следующие замечания. В исследовании принимают участие три поколения, однако следует отметить, что демографическая ситуация в большинстве регионов с сохранной русской традиционной культурой в последние десятилетия такова, что младшее и среднее поколения покидают регион (во всяком случае малые деревни), остающемуся же старшему поколению уже не всегда есть кому транслировать культуру. Иная, правда, ситуация в ряде регионов, таких, например, как Горный Алтай, Бурятия и др., где многодетность хотя и уменьшилась, но в определенной степени сохраняется. В любом случае особое внимание в наших исследованиях уделяется именно тем семьям, где присутствуют все три поколения. Важным вопросом остается, какие поколения и как принимали и продолжают принимать участие в системе трансляции культурной традиции, какие изменения в этом ракурсе происходят. В отношении второго и третьего, объективного и процессуального аспектов они являются основными вопросами в программе исследования. Основными же социальными институтами трансляции культурной традиции нами рассматриваются семья и род, соседство и микросоциум, а также необходимо в настоящее время учитывать роль сельской школы и учителей на селе. Однако только социальными институтами как посредниками трансляции культуры в исследовании нельзя ограничиться, поскольку книжная культура, СМИ, различные социально-экономические и административно-организационные моменты также входят в систему влияния на изучаемые процессы.

Таким образом, исследование проводится в работе с тремя поколениями жителей деревень (старшим, средним, младшим), дополняемое включенным наблюдением, результаты которого

соотносятся с литературными данными и материалами архивов и экспедиций XIX–XX веков в изучаемом регионе.

### Особенности психологического исследования личности в традиционной культуре

Особенностью психологического исследования личности в традиционной культуре в данной программе является то, что в центре изучения стоит субъективная реальность человека в неразрывной связи с системой культурной реальности традиции. Таким образом, основными ракурсами для фиксации исследовательского материала становятся:

***1) фиксация и изучение внешних условий,*** что необходимо для понимания особенностей детерминации формирования и развития психического мира человека;

***2) фиксация понимания и отношения*** к действительности; особенности ***отражения*** объективных реалий в субъективном мире, который сформирован в условиях целостного ценностно-символического традиционного мировоззрения во взаимосвязи с социальной, рукотворной и природной средами развития и бытия личности.

### Организация работы по сбору первичного исследовательского материала в экспедициях

Практический опыт автора по организации полевых исследований связан проведением исследовательских экспедиций с участием старшеклассников, студентов и преподавателей. Отметим своеобразие и получаемые возможности, когда в сборе исследовательского материала участвуют школьники старших классов. Экспедиции, в которых принимают участие старшие подростки в роли собирателей, имеют определенные особенности, а зачастую и преимущества перед экспедициями, состоящими из взрослых профессиональных участников. Вслед за Н.В. Свешниковой[1], отметим эти особенности и преимущества, уточнив и расширив их перечень:

1. «Наивная» позиция собирателя, отсутствие профессиональных знаний о том, «как должно быть», дает возможность более свободному и искреннему общению между собирателем и ис-

[1] *Свешникова Н.В.* Собирательская работа старшеклассников Донской гимназии // Материалы международной конференции «Фольклор и современность», посвященной памяти профессора Н.И. Савушкиной. М., 1995. С. 123–125.

полнителем. Исследователю в процессе сбора информации важно ставить себя в позицию «ничего не знающего», чтобы получить максимально полную информацию об особенностях жизни людей, не позволяя себе оставлять невыясненными вопросы, на которые, как ему кажется, исходя из опыта предыдущих экспедиций он знает ответы. Подросток находится в реальном состоянии «незнания» жизни людей, с которыми он общается, их культуры, что позволяет выстроить живой процесс коммуникации без наложения сформировавшихся «шор» предыдущей схожей информации.

2. Отношение деревенских жителей к интересу городской молодежи к своей жизни и народной культуре изначально более спокойное. На желание подростка вступить в общение деревенские жители откликаются быстрее, так как оно является более реалистичным и жизненным, чем профессиональный интерес. После успешного опыта общения, когда собеседники понимают, что подростками движет не «праздный интерес», а реальная заинтересованность в познании особенностей жизни и культуры деревни, особенно в отличие от города, деятельность подростков получает одобрение и уважение со стороны их собеседников. Зачастую сторонний интерес провоцирует желание у младших поколений узнать и осмыслить как можно больше о своей культуре, носителями которой являются старшие поколения, то есть провоцирует усиление трансляции традиционной культуры через возобновление интереса у младшего поколения к знаниям старших, усиление межпоколенной преемственности.

3. В процессе работы у юных собирателей складываются свои отношения с молодежью деревни, что расширяет круг исполнителей, включая в исследование не только старшее и среднее поколения, но и младшее. В профессиональных экспедициях работа с младшим поколением зачастую выпадает из внимания исследователей или усложняется спецификой неготовности детей и подростков что-либо рассказать взрослым. В этом случае также удается получить интересные данные о взаимодействии традиционной и городской культур.

4. Записывается весь разговор, что дает материал для суждений о личности исполнителя, народном самосознании, особенностях процесса коммуникации и т.д. Подросток-собиратель не отсеивает материал, который опытному собирателю может пока-

заться слишком хорошо известным. Варианты исполнения записываются полностью, а сведения, выпадающие за тематические или жанровые рамки, не утрачиваются. Исследуя подобный архив, специалист может судить о процессах, происходящих в коллективной народной памяти, о том, что оказывается потеряно и что по-прежнему активно бытует среди среднего и младшего поколения опрашиваемых.

**Условия работы исследователей с жителями деревень**

Исходя из специфики проблем, существующих при построении исследования личности в контексте культуры и особенностей процедуры психологического исследования в контексте традиционной культуры, мы определили следующие условия работы собирателя с исполнителями:

1. Работа собирателей происходит в парах. Это обусловлено техническими моментами фиксации материала, получаемого от исполнителя: один собиратель ведет беседу, второй записывает разговор с помощью аудио-, фото- или видеофиксирующих устройств. При этом у собирателей в работе участвуют и такие классические средства, как рабочая тетрадь и ручка. При современных средствах фиксации в виде диктофона, на котором происходит запись всего разговора, тетрадь являются одновременно организующим (работа с тетрадью собеседнику более видима, чем с диктофоном, исполнитель лучше начинает осознавать позицию и задачи собирателя) и вспомогательным (в тетрадь заносятся ключевые понятия, опорные моменты разговора, которые необходимо позже уточнить, имена, топонимы и т.п.; в тетрадь выписываются вопросы к беседе, которые возникли после предыдущей встречи и др.) компонентом для работы. При составлении пар учитывается ряд возможностей собирателей в зависимости от характера и особенностей исполнителя: пара обычно составляется из человека, имеющего опыт полевой работы и новичка; хотя бы один собиратель из пары должен иметь развитые коммуникативные навыки. Ряд вопросов у собеседника могут выяснить только исследователи того же пола, что и сам исполнитель. В традиционной культуре во многом продолжают действовать запреты на определенные темы (особенно на некоторые брачно-семейные, гендерные, а также и по ряду видов деятельности, характерных только для того или иного пола и т.п.), которые не раскрываются, если исполнитель и собиратели разных полов.

2. Во время знакомства с собеседником определяется, с какой целью исследователь пришел к нему. При этом важно не употреблять ряда понятий, которые понимаются исполнителем в контексте сложившихся стереотипов и могут вызвать недоверие или задать узкие рамки общения. В частности, при употреблении понятия «фольклор» жители деревень в большинстве случаев отправляют к какому-то одному человеку, который по их мнению больше и лучше знает песен, а сами отговариваются: «Я ничего не знаю»; «Я ничего не помню», «Вон, она меня старше, она и знает больше» и т.д. Также у сельских жителей благодаря средствам массовой информации произошло разделение фольклора на «правильный» (как по радио или телевидению передают) и «как у нас поют». В этом случае важно определить, что собирателю интересно все, а особенно то, как в данной деревне происходили и происходят те или иные события, праздники, поются и пелись песни и т.д., интересно именно то, что помнит и знает собеседник, его жизнь, его мнения, суждения и отношения. Наиболее успешным является предъявление целей в форме интереса к истории деревни, края, интереса к тому «как жили раньше и как сейчас живут». Именно поэтому при первых встречах социально-политические и социально-экономические темы бесед выходят на первый план. Собеседнику дается возможность выговориться о наболевшем, о том, что его в настоящий момент более всего волнует. В процессе первого разговора собиратель разговаривает с исполнителем на актуальные для него темы, занимая роль эмпатийного слушателя. Задача первой встречи – установление коммуникации между собирателем и исполнителем, на основе которой в дальнейшем собиратель будет вести беседу уже на интересующие его темы. Также необходимо в первых встречах сформировать доверительные отношения, в плане заверения исполнителя в том, что собиратель имеет намерение исключительно общаться с ним, фотографировать или проводить видеосъемку и ничего у него не будет забирать (имеются в виду иконы, старинная утварь и т.д.). Этот момент стал важен после того, как на протяжении 1970–1980-х годов в деревнях региона побывало много людей, ворующих, собирающих или скупающих за бесценок этнографические и культовые предметы, в результате чего у жителей деревень сформировалось недоверчивое отношение к приезжим.

3. Перед собирателем стоит задача «осесть» в конкретной семье для продолжительного общения, идентифицироваться с ней, войти в «мы» этой социальной общности. Этому способствует совместная деятельность (помощь собирателей в хозяйственной деятельности жителей деревень). В этом случае крылатая фраза кота Матроскина из мультфильма «Зима в Простоквашино»: «Совместный труд для моей пользы – он объединяет» является своеобразным лозунгом собирателя. Показателем успешности реализации этой задачи является употребление местоимений в разговоре между собирателями («моя бабушка», «в моей семье» и т.д.); а также когда тот или иной житель деревни, говоря о человеке, ходящем к нему, употребляет местоимения «мой», «моя», «мои» или «наш», «наши». В целом в этом ракурсе выражением того, насколько успешно прошла экспедиция, является то, сколько семей пришло провожать «своих детей» и с кем завяжется постоянная переписка. По опыту автора, жителям деревень глубокое содержательное общение с собирателем запоминается практически на всю жизнь, и судьба собирателя для исполнителя становится небезразличной, как и обратно. Встреча с собеседником через несколько лет после общения происходит как встреча давно не видавшихся друг с другом родственников. Данная идея была экспериментально подтверждена при организации программы экспедиции в июне-июле 2000 года, когда специальной частью этой программы стало посещение участниками предыдущих экспедиций своих прежних собеседников в деревнях Кенозерья. В частности, при встрече с П.И. Сивцевой (1915 г.р., д. Першлахта Плесецкого р-на Архангельской обл.) летом 2000 года, с которой автор со своей коллегой Г.Ю. Болховитиновой работали летом 1996 года, первыми словами, услышанными от нее, были: «И где же это вы мои все это время пропадали, свою бабку совсем забыли». Аналогичные моменты регулярно фиксируются в различных деревнях другими участниками экспедиций.

Основным алгоритмом сбора исследовательского материала является переход от «фронтальной» проработки общих, или так называемых «обязательных», тем к углублению в специфические темы, характерные для конкретного исполнителя или для региона. При этом жесткой последовательности тем не может быть, поскольку каждая ситуация общения собирателя с исполнителем уникальна и она выстраивается, в конечном итоге, исхо-

дя из обстоятельств. Органичные для исполнителя темы выясняются в процессе общения с ним, а характерные для конкретного региона и/или деревни становятся ясными по ходу работы в экспедиции. Однако во всех темах делается акцент на представления и отношение исполнителей к тем или иным проблемам и явлениям; на ракурсе в прошлое (как и что было?), настоящее (как и что есть?), будущее (как и что будет?); на соотношение объективных изменений среды обитания человека и субъективных, отношение человека к миру, другим и себе. Также в ходе сбора материала необходимо разделять личное мнение исполнителя с представлениями о том, «как принято» и «как должно быть».

Последовательность общих («обязательных») тем в построении общения с исполнителями не совпадает с методологической схемой, описанной выше, но совпадает с общим перечнем тематик. Исходя из опыта организаций исследовательских экспедиций в деревнях Русского Севера и других регионах России нами была выбрана следующая генеральная последовательность проработки тем в построении общения собирателя с исполнителем: история деревни и топонимия ⇒ история дома и утварь ⇒ хозяйственная деятельность ⇒ социальное пространство деревни и региона ⇒ история семьи, ономастика, семейные взаимоотношения, семейная обрядность праздники ⇒ календарная обрядность ⇒ народная религия и демонология ⇒ отношения с природным миром ⇒ тайные знания и взаимоотношение с сакральным. Вопросы, касающиеся психологического пространства и времени, особенностей самосознания и системы отношений личности к средам проходят через все общение собирателя с исполнителями. Кроме того, надо отметить, что фольклорные тексты практически всегда записываются без особых целенаправленных усилий по их сбору, в органичной связи с теми темами, которые они в себе отражают.

Продуктивным оказывается путь разворачивания тем, который отталкивается от событийного ряда происходящего в деревне в момент экспедиции (какой-то календарный праздник; свадьба или похороны; лечение болезней; какая-то конкретная хозяйственная деятельность и т.д.). Важно включиться в событие и по ходу выяснять и уточнять смыслы происходящего. Особенно это важно в изучении различных обрядов. Кроме того, в последние годы стали продуктивными поиск и совместный просмотр видео-

материалов различных праздников, свадеб и т.д., отснятых жителями деревень. Значимые события в деревнях зачастую снимаются либо самими жителями деревень, либо их родственниками, приезжающими из городов. Показательным становится, что именно снимали сами жители. Важно при просмотре их видеоматериалов вести беседу, в ходе которой собеседники поясняли бы происходящее на экране.

В последнее время нами используется *метод «этнокультурной провокации»*. Так, например, в экспедиции лета 2005 года в верховье Баргузинской долины, где проживают буряты и эвенки, нами был проведены для местных жителей в сельском клубе с. Улюнхан Курумканского района Бурятии серия вечеров этнографического кино. На этих вечерах мы показывали архивные фильмы об эвенках, а также собственные экспедиционные видеоматериалы из других регионов. После мы общались с жителями на предмет просмотренных материалов. Уже сама подготовка вечеров этнографического кино, их проведение и обсуждение нам во многом помогала в установлении контактов с жителями селений. А реакция жителей селений на просмотренные материалы была весьма показательна для исследования этнического самосознания, исторической памяти, осознания представителей этносов своей этнической истории и будущего.

Особо важным моментом для исследования является то, что работа исследователя (при наличии возможности) проходит с представителями всех поколений в семье. Основополагающей задачей в исследовании является проследить особенности трансляции, преемственности и трансформации традиций от поколения к поколению. В этом отношении особенно важными становятся также межпоколенные взаимоотношения, что в них сохраняется, а что изменяется со временем.

Фиксация вопросов, касающихся не только личности человека, существующего в контексте традиционной культуры и особенностей региона, но и фиксация особенностей всех сред его существования необходима для понимания сохранения и изменения условий бытия человека, для понимания, насколько стабильным является существование человека в контексте региональной культуры.

В нашем исследовании любая этнографическая информация важна не столько как информация сама по себе. В большей мере

нас интересует то, как она отражает *представления* человека, являющегося носителем изучаемой культуры, *о мире, о других, о себе в мире*, а также как через нее *отражается традиционное сознание* и *особенности самосознания* – именно это и является предметом психологического исследования.

**Методы сбора, фиксации и обработки первичного исследовательского материала**

При сборе первичного материала в экспедициях фиксируется разнообразный материал с использованием различных хорошо известных методов: тематическая беседа, запись фольклорных текстов, включенное наблюдение, фиксация этнографического материала, работа с архивами. При этом происходит спонтанный набор разноплановой информации, который на втором этапе работы (в работе специализации течении года) подвергается определенной систематике, а уже на третьем (при написании подростками исследовательских работ) – анализу и интерпретации. Отметим своеобразие в использовании перечисленных методов в нашем исследовании.

Основным методом для сбора и фиксации материала в нашем исследовании выступает ***«тематическая беседа»*** (также в ряде исследований называемых «глубинное интервью», «эмпатическая беседа» и т.п.). Беседа всегда отражает именно субъективное видение происходящих явлений и процессов в окружающем человека мире, а также себя в этом мире. Данный метод исследования неразрывно связан с включенным наблюдением. В построении «тематической беседы» собиратель (исследователь) изначально имеет лишь список основных тем и их приблизительный порядок, которые он в ходе беседы с исполнителем раскрывает и уточняет в зависимости от компетентности респондента и общего хода беседы.

Тематическая беседа выстраивается по опорным вопросникам, основанным на выделенных выше основных направлениях исследования личности в контексте традиционной культуры, и ведется, исходя из живой логики построения общения в естественных (полевых) условиях. Для раскрытия и конкретизации каждого из заданных направлений исследования нами считается возможным использование многочисленных существующих в фольклористике, этнографии и этнопсихологии программ и опросников, корректируемых и дополняемых в ходе полевой рабо-

ты в зависимости от целей, задач, направлений, ракурсов и принципов рассматриваемых вопросов, определенных в исследовании, а также региональных особенностей. Последовательность тем в построении беседы определяется не методологической схемой разделения направлений исследования, а естественным ходом общения в конкретных условиях с конкретным человеком. Наиболее распространенный алгоритм последовательности тем, применяемый в нашем исследовании, описан выше.

Записанные на аудио- или видеопленку беседы расшифровываются и заносятся текстуально в экспедиционные тетради с обязательной констатацией сведений об исполнителе: кем, где и когда записано. В дальнейшем материалы экспедиционных тетрадей переводятся в электронную форму в виде таблицы, что позволяет весь массив данных распределять по темам, сохраняя возможность проследить последовательность естественного хода беседы. Кроме того, сами аудио- и видеокассеты архивируются в соотношении с расшифрованными записями и реестрами бесед, что позволяет при необходимости найти и прослушать живую запись.

Отдельно остановимся на записи фольклорных текстов. Как уже отмечалось, в программе исследования фиксация фольклорных текстов не является самоцелью, а происходит самопроизвольно в ходе сбора материала. Сами же тексты могут служить для анализа отражения народного сознания в ценностно-символической среде. Однако кроме собственно фиксации текста, необходимо выяснить следующие моменты: от кого и в какой ситуации исполнитель узнал данное произведение; когда, кем и в каких случаях оно исполнялось; кем, когда и в каких случаях оно исполняется сейчас.

В этих вопросах выясняется типичность репертуара в исследуемом регионе; связь с годовыми календарными и семейными циклами; связь репертуара с возрастными группами; символические связи с конкретными обрядами и действиями; связь с событиями в жизни страны, деревни или конкретного человека; особенности социального круга исполнения; особенности исполнения (движения, мимика) и многое другое. Также бывает интересно узнать от исполнителя его отношение и трактовку сюжета, героев и событий записываемого текста, оценку исполнителем традиционной и современной манеры исполнения текстов.

***Включенное наблюдение*** – принципиальный метод для вхождения собирателя (исследователя) в ситуацию и просмотра соотношений сред, реалий бытия личности. Данный метод может выступать как организующий, так и как подкрепляющий сведения, получаемые из бесед. В построении всего исследования он является ключевым, так как благодаря ему может выстраиваться относительно целостная картина жизни людей в условиях традиционной преемственности. В задачу исследователя входит не только включенное наблюдение, но и вхождение, по возможности, в образ жизни, а впоследствии, в образ мысли изучаемой социокультурной общности.

В нашем исследовании мы ориентировались на *метод «наблюдающего участия»* в полевых условиях. Данное наблюдение напоминает натуральный эксперимент, в котором исследователь вводит экспериментальные факторы изнутри самой ситуации и нередко импровизирует в зависимости от развития событий. При этом важно учитывать, что исследователь своим присутствием в ситуации может как искажать естественные условия, так и провоцировать определенные действия и ситуации, которые уже в настоящее время не происходят, но сохраняются на памяти исполнителей. Примерами таких ситуаций являются вечерки, праздники, на которые собирается вся деревня и т.д., организуемые благодаря провокационной позиции исследователя, ведомого исследовательскими целями, инициирующего данные действия, в результате чего, в конечном итоге, создается естественная ситуация для жителей деревни.

В задачу исследователя входит включение в деятельность изучаемой общности, взаимодействие с ней. То есть исследователь становится не сторонним наблюдателем, а включенным в деятельность изучаемой социокультурной общности, насколько это ему позволяет ситуация.

Включенное наблюдение дает наиболее яркие, непосредственные впечатления о происходящем, помогает лучше понять людей, их поступки, культурную среду, в которой происходит исследование. Однако при глубоком включении в исследуемую среду исследователь может потерять способность объективно оценивать ситуацию, внутренне переходя на позицию тех, кого он изучает, входя в роль соучастника. При этом в условиях, что экспедиция имеет ограниченный срок времени проведения, исследо-

вателю все-таки не предоставляется возможность полностью влиться в изучаемую среду, и он своим присутствием создает определенное «сценическое пространство». Данные моменты в определенной степени нивелируются благодаря тому, что включенное наблюдение как метод исследования личности в контексте традиционной культуры используется нами в комбинации с другими методами. Кроме того, ситуация упрощается тем, что программа направлена на изучение человека в условиях моноэтнической среды того же суперэтноса, к которому относятся сами исследователи, хотя в этом же ракурсе находится и затруднение, так как исследователи (городские подростки) выросли в условиях иных традиций и иного образа жизни.

***Фиксация этнографического и исторического материала.*** Материальная культура фиксируется и исследуется, с одной стороны, как условия бытия человека. Предметная среда в традиционной культуре является и условием развития и бытия человека, и отражением представлений человека о мире, о том, как с ним взаимодействовать. В этом отношении нас интересуют особенности и своеобразие существования и использования тех или иных предметов, особенности их вида и причины этого, насколько они изменяются сами или меняется их применение и т.д. С другой стороны, определенные предметы материальной культуры изучаются нами как проявление личности человека во внешнем пространстве (в продуктах деятельности).

При этом важно разделять, насколько рукотворный продукт деятельности является личностным выражением, а насколько элементом трансляции культурной традиции. Это возможно сделать при сопоставлении с другими выражениями предметной среды в исследуемом регионе.

Фиксация этнографического материала производится с помощью различных технических средств (фото и видео), а также через зарисовки и создание планов. Существенной является информация, получаемая при опросе жителей деревень об особенностях создания, бытования и функциональности предметной среды. Особое внимание следует уделять отношению и особенностям использования значимых предметов (семейных реликвий, культовых предметов, оберегов, особо выделяемой утвари, фотографий и т.д.), а также (при наличии) продуктам творческой дея-

тельности (девичьи альбомы, рисунки, произведения народных мастеров и т.д.).

В последние годы в ряде регионов в традиционной культуре развивается письменная культура в виде биографических и автобиографических текстов, письменных историй деревни или семьи, записи обычаев, примет, фольклорных текстов, заговоров и т.д. Эти материалы чрезвычайно значимы и интересны для фиксации и дальнейшего анализа.

Еще одним источником получения информации выступает ***работа с архивными материалами***, которая делилась на следующие части:

- анализ семейных фото и письменных архивов, что позволяет глубоко и детально рассмотреть историю жизни человека, семьи, рода, деревни;
- анализ похозяйственных книг, что дает возможность проследить демографическую и экономико-хозяйственную ситуацию, а также формально-семейные отношения;
- анализ материалов предыдущих экспедиций, дающий возможность проследить изменения, происходящие в культуре и условиях жизни, в регионе (однако здесь мы сталкиваемся с проблемой сопоставимости материалов);
- анализ материалов государственных архивов, дающий в ряде случаев необходимую официальную информацию о событиях в истории региона и деревень.

**Обработка и анализ первичного исследовательского материала**

Экспедиционные материалы подвергаются обработке, в основном, с помощью *качественных методов*. Это происходит в форме многостороннего анализа, в рамках тематического разбора вопросов, в соотношении частных тем с целым контекстом. При этом мы воспринимаем опыт людей, чья личность была сформирована в контексте традиционной культуры и стала ее носителем, как определенный «голографический фрагмент» общего социального опыта изучаемой социокультурной общности региона. Благодаря качественному анализу производится обобщение данных, полученных в исследовательских экспедициях в данном регионе, сопоставляемых с данными экспедиций, проведенных в других регионах, и с архивными и литературными данными экспедиций, проводимых в предыдущие исторические периоды в изучаемом регионе. В ходе анализа делался акцент на просмотре

связи развития и бытия личности, особенности наполнения структурных звеньев самосознания, система отношений в зависимости от социокультурного контекста традиционной культуры и всех сред бытия (природной, предметной, социальной, ценностно-символической), а также на особенностях взаимосвязей этих сред. Особое внимание уделяется изменениям в преемственности и трансляции традиционной культуры и в связи с этим – изменениям личности.

*Качественно-количественному анализу* подвергаются фольклорные тексты и письменные материалы, собранные в экспедициях. Полученный материал подвергается первичной обработке в соответствии с определенными в программе исследования тематическими направлениями. Полученный материал классифицируется по единицам обсчета, в качестве которых выступают целостные смысловые фрагменты записанных текстов или зафиксированной ситуации, предмет и т.д., соотнесенные с тематическими направлениями исследования. Кроме того, просматривается частота тех или иных сюжетов для выделения наиболее встречаемых, которые, таким образом, можно определить как наиболее актуальные и значимые в исследуемой социокультурной и/или возрастной среде. Частота и развернутость различных тем показывает степень сохранности, полноты и своеобразия бытования тех или иных обрядов, действий, представлений и т.п.

*Количественные методы* выступают как дополнительные и, в основном, применяются в форме статистической обработки материалов похозяйственных книг (социально-демографические и экономико-хозяйственные данные по семьям и деревням региона).

## 5.3. Человек в гармонии с природой: одухотворение отношения к природе городских подростков[1]

Приобщить подростка к разумному взаимодействию с природой, развить у него «экологическое» сознание, воспитать патриотическую позицию – задачи непростые и декларативными средствами, с нашей точки зрения, не решаемые. Как органично, не провозглашая «прописных истин», не выдавая директив и инструкций, не вводя излишних запретов, научить подростка воспри-

[1] Раздел написан на основе статьи: *Обухов А.С.* Человек в гармонии с природой // Народное образование. 2003, № 3. С. 185–191.

нимать и взаимодействовать с миром как с ценностью? По мнению автора и его коллег из лицея № 1553 «Лицей на Донской» и Дома научно-технического творчества молодежи, ответ на этот вопрос можно получить, включая подростков в исследовательскую деятельность. В процессе исследований с привлечением средств, выработанных наукой, подросток обращает свой взор к окружающему миру, его разнообразию, особенностям и закономерностям, и это выводит его на особое отношение и взаимодействие с миром. Совершенно не обязательно с целью развития любви к природе исследовать только саму природу. Возможен и иной путь.

В предыдущем разделе мы представили программу, цель которой – исследовать образ жизни и образ мысли человека в пространстве региональных культурных традиций. В ней рассматривались направления и методы, особенности организации и проведения экспедиционных исследований бытия человека в контексте традиционной культуры деревень. Как одно из направлений выделено исследование взаимодействия человека с природным пространством, а также изучение особенностей отношения и отражения в сознании людей естественных реалий. И здесь очень важно обратиться к людям – носителям традиционной культуры.

В традиционной культуре человек находится в условиях тесной взаимосвязи с природой, именно здесь у него в большей степени сохраняется отношение к природе как к «*источнику жизни, условию развития, познания и поэзии*. Природа представлена в сознании обыденного человека как *нечто неизменно живое, воспроизводящее и дарующее* – как источник жизни»[1]. В условиях жизни в деревне он находится в особых, одухотворенных отношениях с природой.

Городской подросток существует отстраненно от природных реалий. Природа для него выступает как нечто чуждое, как то, что при желании можно использовать да бросить... Однако особенности отношения человека с природой у жителей деревень с сохранной традиционной культурой постепенно начинают пониматься и приниматься подростками, включенными в исследования. В общении, во взаимодействии городских ребят с жителями деревень, через те материалы, которые они записывают у них, в

[1] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999. С. 101.

сознание подростков постепенно возвращается изначально гармоничное отношение к природному миру.

Каковы же особенности отражения природных реалий в сознании и системе отношений жителей деревень? Обратимся к материалам, которые получены в результате многочисленных учебно-исследовательских экспедиций, совершаемых старшеклассниками под руководством автора в деревни Русского Севера. Попробуем отразить существование человека в гармонии с природой, которое сохраняется в глубинке нашей удивительной и прекрасной страны. Здесь пойдет речь в основном о деревнях Каргопольского и Плесецкого районов Архангельской области, наиболее красочные и интересные уголки – территория Кенозерского национального парка.

Жизнь деревни тесно связана с природой. Здесь особая система отношения к природе, природопользованию, и естественные реалии своеобразно отражаются в сознании людей. Как особо значимые природные пространства выделяются вода и лес, взаимодействие с которыми приобрело с веками и сохраняет развернутую систему значений и нормативов. В деревнях Русского Севера сохраняется развитая система особо почитаемых мест, с которыми связаны различные предания, поверья, обряды, заговоры. Большинство из них обозначено «святыми» рощами, деревьями и камнями, а также дополняются рукотворными святынями – церквями, часовнями, крестами. Зачастую как особые, священные места выделялись некоторые озера и острова. Каждое селение имеет свою сакральную географию, что явно отражено в сознании жителей деревень Русского Севера. Об этом свидетельствует анализ текстов, записанных в наших экспедициях у представителей разных поколений – носителей традиционной культуры.

Образ природы одухотворен. Приведем в качестве характерного примера молитву, записанную в деревне Першлахта на Кенозере в 1996 году. Эту молитву умирающая мать просит прочесть свою дочь у особо почитаемой сосны четыре раза, поклонившись на четыре стороны:

Небо ясное,
Луна поднебесная,
Теплое красное солнышко,
Леса дремучие,
Луга зеленые,

Славное веселое Кенозеро,
Реченька быстрая,
Водушка текучая,
Не изругала ли я вас,
Не избранила ли я вас,
Так простите меня, грешную,
Во всех грехах.

В молении человек обращается к природным реалиям, как к собеседникам. Характер такого разговора с природой схож с теми молитвами, в которых люди обращаются с просьбами к святым, Богоматери или Богу. В представлениях о природе христианство вобрало в себя архаические священные смыслы и воплотилось в народном мировоззрении и верования. Сакральный смысл придавался при этом многим явлениям и элементам природы, а их свойства и характеристики очеловечивались.

Окружающее пространство в сознании жителей Русского Севера четко делится на «свое» (деревня) и «чужое» (все, что за пределами деревни), имея обозначенную границу – ограду деревни. При входе и выходе из деревни всегда имелись «заветные» кресты или придорожные часовни, святые камни или деревья. В большинстве деревень кресты и часовни сохранились, старые подновлены или поставлены новые. Иногда большие природные валуны на окраине деревни выступают в образе сакральных оберегов границы «своего» пространства. Глубинное разделение в сознании человека пространства на «свое» и «чужое» с определением границы между ними, при переходе которой нужно совершать смысловые действия, имеющие знаковую функцию, характерно для современного человека в русской традиционной культуре.

Культовые действия, совершаемые с камнями, порой связаны не только с их «придорожной» функцией, но и с календарной обрядностью, приурочены к определенным датам православного календаря. Предметом поклонения часто служит не только сам камень, а целый культовый комплекс (источники, озера, деревья, кресты, часовни). Представления о чудодейственности того или иного природного объекта связаны как с охраной границ «своего» пространства, дорожным оберегом, так и с целительными свойствами, которые они приобрели в сознании жителей деревень благодаря представлениям о связи их с деяниями местночтимых святых.

Кенозерье – озерный край. Люди там издавна предпочитали селиться рядом с водой, это удобно и стратегически, и экономически. Берег озера, на котором селились люди, воспринимается как часть «своего» мира, хозяйства. Многочисленны упоминания жителей деревень Кенозерья и Лекшмозерья о береге озера, находящемся непосредственно рядом с домом, как о «своем», «нашем».

Значимость водного пространства отражена в сильно развитой микротопонимике озер с островами и заливами, рек, а также в разнообразии понятийного пространства, определяющего разные места водной глади и береговой линии (яма, свал, луды, лахта, прось, лука, бочаг, нюра, наволок, нос).

С водой связано множество легенд об основании церквей и часовен. Так, например, сохраняются и имеют широкое бытование легенды о плывущих по воде иконах. Если такая икона по Божьей воле приставала к берегу, то жители должны были поставить в этом месте часовню, освятить берег.

К воде обращались с молитвой, когда выходили на рыбную ловлю, например: «Ой же, Мати Мария, где ты ночей спала, где почивала? Я спала и почивала во святой горе, над святой рекой, над Иорданом» («Сон Богородицы»). Кто этот сон прочитает на воде, того вода никогда не подоймет и рыбинка не сглотнет» (записано в д. Орлово от М.Д. Калининой 1927 года рождения).

Образ воды возникает в фольклорных текстах, связанных с народной медициной. Так, вода играет огромную роль в заговорном искусстве. Мы записали быличку о том, как старуха лечила от шока женщину, потерявшую мужа: налила воды в умывальник, нашептала что-то. И когда та пришла домой, сказала ей умыться водой, и тут же всю печаль как рукой сняло.

С водой связан праздник Крещения, в который нужно было обязательно прийти к озеру и ополоснуть лицо святой водой, а лучше окатиться полностью, тогда никакие хвори не грозили человеку. В Крещенье на озерах делали «Иордани» («йордани») – проруби, в которых священник святил воду, и окунувшиеся в них очищались от греха и болезней.

Лес также важен для жителей деревень Русского Севера. В понятийном пространстве существуют слова, обозначающие лес: «бор» – сосновый лес; «лес» – смешанный лес (лиственные и хвойные породы); «суземок» – дальний лес; «шалга» – сосновый

заросший лес. А также существует особое понятие «роща». Это слово относится только к деревьям, называемым «заветными», то есть святыми. Святые рощи, как уникальное природно-культурное образование, – особое региональное явление Кенозерья (на Лекшмозерье оно также присутствует, но в меньшей степени). Вообще на территории Кенозерского национального парка подобных рощ разной степени выраженности насчитывается более 30. По словам жителей кенозерских деревень, раньше в каждой деревне была такая роща. Святые рощи – это обычно небольшой (от нескольких деревьев до густого, ярко выделяющегося издалека лесного массива; возраст деревьев до 300 лет) отдельно стоящий фрагмент хвойного леса в деревне или подле нее и связанный с часовней или заветным крестом. Определение рощи как «заветной» свидетельствует о представлении, что в этом месте Богом могут быть приняты заветы, т.е. просьбы (чаще всего об исцелении) в материально атрибутированном виде (платки и др. вещи). Вешание платков в святых рощах – одна из наиболее живых обрядовых традиций народной веры.

Полагаем, что народное представление о мире в традиционной культуре, непрерывно видоизменяясь, сохраняется в своем содержании: с изменением верования отношение к определенным местам приобретает иные формы, но наполнено все тем же глубинным психологическим смыслом. И вполне возможно, что на святых местах идолов и капищ при изменении религиозной обрядности появляются кресты и часовни. Вполне возможно, что места менялись, но все равно оставалась потребность людей к созданию сакральной географии окружающего их пространства.

Особое отношение к святым рощам выражается в строжайшем запрете рубить в них деревья, разжигать костры, ломать сучья и сквернословить под угрозой неотвратимой кары. «Никогда в роще даже веточку не ломали. Сломанные грозой веточки, конечно, можно собрать. Бог не накажет. А так сучка даже не бирали из рощи» (записано в д. Горбачиха от В.А. Роймуевой 1941 г.р.). При этом в праздничные дни в рощах проходили гуляния, особенно в те, которыми были отмечены чтимые часовни.

Мы зафиксировали множество свидетельств особого отношения к отдельно стоящим деревьям, выделяющимся среди прочих своей древностью, формой или местоположением. Если деревья погибают, то память о них надолго сохраняют жители, даже по-

кинувшие родную деревню. Например, в 1998 году в с. Лекшмозеро нами было записано такое свидетельство о д. Масельга: «Была у нас на деревне елка: у кого что болит – раны там или нагноение... Вот как церковь строить начали, тогда и елку посадили. А когда церковь перевезли, она стала сохнуть, сохнуть и в тот же год и засохла совсем» (записано от Н.М. Смолки 1931 г.р.). Это пример того, как отражена в сознании жителей взаимосвязь природных и рукотворных реалий. Гибель или разрушение деревьев связывается с апокалиптическими представлениями и обязательно влечет за собой наказание (вызванная проклятьем смерть самого нарушителя либо его детей). Например, по свидетельствам жителей д. Сысово, мужик, который захотел срубить сосну у своего дома (стоящую на песчаном берегу возле ныне растущих сосен, к ним сохраняется особое почитание), ползал вокруг нее на коленках три дня, вымаливал разрешение, но когда он ее срубил, то все равно через непродолжительное время сильно заболел и умер. Это связывают с наказанием за его действия.

Лес и озеро – территории, находящиеся вне деревни. С точки зрения хозяйственного использования они считаются принадлежащими всем в равной степени. Однако человек – всего лишь «гость» этих пространств, а их хозяева – жихарь (леший) и водянник (водяной). И для того чтобы можно было безбоязненно посещать эти пространства, нужно выполнять систему нормативов и не нарушать запреты, когда идешь в лес или на озеро.

В представлениях жителей деревень Русского Севера леший (жихарь) – хозяин леса и есть у него хозяйка (жена лешего – лешиха), он является в образе человека (знакомого или незнакомого). Леший может передать человека или скотину водяному (водяннику). Сведений о том, что у водяного есть жена, в представлениях жителей Кенозерья и Лекшмозерья нами не зафиксировано. Леший водит по лесу, а водяной затягивает в воду, если есть неверие в них, если нарушаются запреты или правила действия на воде или в лесу. Нельзя также говорить «скоро вернусь», «недалеко идти» и т.п. Защититься можно, если переодеть одежду «на левую сторону», рассмеяться, обратиться за божественной помощью (молитва, крест, имя Бога) или за помощью к людям, умеющим построить диалог с «хозяевами».

Таким образом, водное и лесное пространства в представлениях современных жителей деревень Русского Севера не «свои»

для человека, у них есть «хозяева», которые наказывают того, кто находится на их территории и нарушает некие правила. Чтобы спастись от «хозяев» леса и озер необходимы некоторые действия, а также «знающие» или «ведающие» люди (знахари, ведуньи, колдуны), в компетенцию которых входит взаимодействие с «хозяевами» леса и воды, поверье о которых сохраняет свою актуальность. Особые отношения с «хозяином» леса должны были иметь охотники и пастухи, о которых мы также записали много быличек как о людях, «знающих» и умеющих взаимодействовать с «хозяевами» леса. Раньше свой колдун или знахарь были практически в каждой деревне. Сейчас же есть свидетельства о таком человеке на целый «куст» деревень. Рассказы же о них существуют в каждой деревне и известны всем поколениям жителей. До сих пор в каждой деревне есть «знающие» люди, то есть владеющие народной медициной и умеющие ворожить. Заговорная традиция широко сохраняется не только старшим поколением, но продолжает передаваться от поколения к поколению, правда, не всегда в развернутом виде и не на все болезни и жизненные проблемы.

Пастухи, отправляясь пасти коров в лес, пытались «сговориться» с лешим, взять «отпуск», охотник должен был считаться с «хозяином» и взять «статью». Охота и пастушество изначально были исключительно мужскими занятиями. С военных лет пасти стали и женщины, но в отношении охоты осталось представление, что если на охоту взять женщину, то удачи не будет. Остановимся по отдельности на сведениях о пастухах и охотниках.

Пастуха нанимала деревня (община), а в советское время – колхоз. Пас он обязательно с «отпуском», который давал «знающий» человек. Вообще пастух, по широко бытующему на Русском Севере поверью, мог пасти от Бога и от лешего. Притом тот пастух, который пас от лешего, обычно был более удачливым и реже скотину терял. Считалось, что пастух, о котором говорили, что он пасет от лешего, если теряет скотину, то это он сам отдает ее лешему по сговору. «Отпуск» пастуха – это своеобразный сговор с «хозяином» леса.

Сведения о людях, имеющих особую силу и знание в общении с «хозяевами» природных реалий и особо знающих природу, надолго сохраняются в памяти жителей деревень, становясь мифами.

Знания, выражавшиеся в обрядах, заговорах и т.д., хранились в тайне и передавались по роду. «Заговоры» пастуха содержатся в особой книжечке с «молитвами» – в «отпуске», которым он пользуется во время выпаса скота. Существует поверье, что если пастух теряет такую книжечку, ему нужно идти к сведущему человеку, чтобы тот создал новую. Многие поселяне видели эти «отпуски», но боялись открывать и читать, ибо думали, что тогда ими овладеет нечистая сила.

Существует поверье, на которое до сих пор опираются крестьяне в изучаемых нами деревнях: когда вечером возвращаются с поля стада, то замечают, какая корова идет впереди всех, и по ее масти определяют, погоду на следующий день.

Во многих деревнях существуют специальные литые из меди кресты и иконки, которые используют современные жители при обмывании вымени коровы. Особыми обрядами сопровождаются первые дойки после рождения теленка. Различными заговорами и особыми действиями продолжают пользоваться доярки в колхозе. Так что практически каждая хозяйка, держащая скотину, в той или иной степени обладает знаниями и практикой магических действий, которые являются выражением мифологического сознания, сохраняющегося и в настоящее время, особенно в значимых для человека областях деятельности.

На отношение современных жителей деревень к состоянию окружающей среды сильное воздействие оказывают средства массовой информации, сообщающие о «плохой экологии». В рассуждениях о том, что время от времени все мрет (в основном картошка, а также рыба на оз. Лекшмозеро летом 1997 года), большинство жителей обвиняет космодром Плесецк (находящийся в 250–300 км). Однако, по данным лихеоиндикации и другим способам исследования, проведенных с участием Института океанологии им. П.П. Ширшова, Институтом микробиологии РАН, факультета почвоведения МГУ им. В.М. Ломоносова, не выявлено воздействия запусков ракет на изучаемую территорию. Впрочем, рассуждение о «плохой экологии» зачастую приобретает формы классических рассуждений апокалиптического характера, только с использованием иных, более современных слов.

Целостное, одухотворенное отношение к природе как ценности, которое сохраняется у жителей деревень Русского Севера, в процессе исследовательской деятельности постепенно передается и

городским школьникам. В заключение приведем фрагмент из текста, написанного московской школьницей Екатериной Волковой в конце экспедиции, которая прошла в деревнях на озере Кенозере:

*«Голубое, синее Кенозерье. Этот маленький, замкнутый мир не впускает в себя ничего извне: шум, суету, цивилизацию. Но зато и не выпускает наружу своей удивительной, особенной красоты. Маленький, изолированный от всего света уголок, какой-то отдельный мир. Этот мир – живой. Ведь он на две трети состоит из воды и неба. А значит, он все время меняется, значит, он не бывает одинаковым. Два огромных зеркала, озеро и небо, которые отражают друг друга: чуть изменится одно – меняется и другое. А где-то между этими зеркалами зеленое пятнышко леса, берег, на котором стоят палатки. Это все кажется таким маленьким по сравнению с огромным куполом неба. Хотя нет, разве синим? То ярко-голубое, абсолютно пустое, все залитое светом, то присыпанное, как ватой, легкими пушистыми облаками, то в розовых, малиновых, оранжевых разводах, как будто на мокрый лист бумаги капнули краски. А под небом озеро, такое же изменчивое. Иногда вода свинцовая и тяжелая, а иногда – как будто на стекло бросили газовый шарф. Иногда зеленовато-коричневое, а иногда перламутровое, светлое. Стоит чуть измениться небу – меняется и озеро, и все вокруг. Так у человека: стоит измениться настроению, меняется и выражение лица.*

*Хорошо, что на Кенозере были комары и мошка. Без них мы бы не так ценили ветер и дым от костра. Без них нашлись бы какие-то другие недостатки в нашей жизни, которых так никто не замечал. Без них никто бы не радовался так сильно тому, что мы возвращаемся в Москву. Так что во всем есть доля хорошего. Спасибо тебе, Кенозеро, спасибо не только за хорошее, но и за плохое. За все!»*

## 5.4. Экспедиция «на край света»: городской подросток в мире другой культуры[1]

Понимание подростком мира, других, самого себя, своих возможностей и жизненных целей расширяется и делается более отрефлексированным в условиях вариативности круга общения, разнообразия жизненных ситуаций. Во многом этому способствует *включение подростка в исследовательскую деятельность*. Исследовательская деятельность учащихся – сложно организованный, многоаспектный процесс, который может способствовать не только приобретению новых знаний, но и эмоциональному развитию личности.

Наиболее эффективным средством развития поливерсионного видения мира являются длительные *экспедиции* в регионы, культура которых имеет принципиальное отличие от повседневной жизни городского подростка.

Общие принципы и алгоритмы организации и проведения таких экспедиций были сформулированы выше и в работах других авторов (А.В. Леонтовичем, Н.В. Свешниковой и др.)[2]. В данном разделе мы поделимся своими наблюдениями, как проходит участие подростков в экспедиционной группе, направленной на исследование человека в контексте традиционной культуры своего

---

[1] Раздел написан на основе статей: *Обухов А.С.* Экспедиция «на край света» // Народное образование. 2004, № 3. С. 175–184; *Обухов А.С.* Экспедиция «на край света»: городской подросток в мире другой культуры // Исследовательская работа школьников. 2004, № 1. С. 187–204.

[2] *Бирич В.Г., Горелов А.С., Зосимова Л.П., Свешникова Н.В.* Изучаем культуру русских деревень. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. 2001, № 3. С. 127–134; *Леонтович А.В.* Экспедиция «Поонежье-2001» // Народное образование. 2002, № 3. С. 170–173; *Леонтович А.В.* За знаниями – в экспедицию // Народное образование. 1997, № 9. С. 93–95; *Леонтович А.В.* Экспедиция как выездная форма образовательной деятельности // Народное образование. 2000, № 4–5; *Леонтович А.В.* Проектирование юношеской экспедиции // Народное образование. 2002, № 3. С. 158–162; *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 1999, № 10. С. 158–161; *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры // Школьные технологии. 2001, № 5. С. 26–35.

этноса. Используем способ описания конкретного случая, точнее работы отдельной группы в конкретной экспедиции. Хотя мы будем описывать конкретику и нюансы произошедшего событийного ряда, мы попытаемся представить образ общих проблем организации исследовательской деятельности учащихся в условиях экспедиции.

Летом 2003 года на территории Республики Алтай была проведена юношеская комплексная экспедиция «Телецкое озеро-2003». В экспедиции принимали участие не только учащиеся и педагоги московских учреждений среднего и дополнительного образования, но и ученые из ведущих вузов Москвы и институтов Российской академии наук.

Экспедиция проводилась в рамках программы развития исследовательской деятельности учащихся «Дети-исследователи» и программы «Развитие одаренности» на территории Алтайского государственного природного заповедника в районе Телецкого озера с 10 июля по 10 августа. В экспедиции приняло участие 170 учащихся и 40 руководителей, которые выехали в этот прекрасный край для того, чтобы провести с ребятами исследования в области геологии и экологии, фольклора и этнопсихологии, географии, истории и многих других дисциплин.

В составе экспедиции работало 10 групп, каждая из которых имела свои исследовательские цели и задачи. В подготовительный период руководители каждой группы выбрали свой объект исследований, который в наибольшей степени отвечал ее специфике. Каждая группа в течение экспедиции работала на своем участке в разных местах заповедника. Девять групп находились в различных местах по берегам Телецкого озера. Некоторые постоянно перемещались. Так, например, группа «биогеохимия» плавала на катамаранах по периметру Телецкого озера, беря пробы воды, замеряя различные гидрологические и биохимические показатели. Другая группа находилась в режиме горного похода в окрестностях озера. Наша группа «Социокультурная психология» находилась более чем за 700 километров от места общей дислокации в Улаганском районе – регионе компактного проживания теленгитов (одного из коренных народов Горного Алтая).

*Выбор отдаленного места проведения исследований* не случаен. Исследовательские задачи нашей группы: изучение образа жизни, мировоззрения, особенностей сознания и самосознания

людей в условиях моноэтнических культурных традиций. Общие принципы для выбора места дисклокации во всех экспедициях, в которых участвует наша группа, следующие: 1 – поселение должно быть моноэтническим по составу жителей; 2 – добраться до поселения сложно и оно находится «на краю света», то есть на нем дорога заканчивается; 3 – селение должно быть немногочисленным по населению; 4 – места должны быть минимально посещаемы другими исследователями, туристами, заезжими людьми; 5 – поселение должно быть максимально обособленно от районных «центров цивилизации». Эти принципы выбора поселения позволяют заранее рассчитывать на то, что мы попадем в место, где можно наблюдать наиболее сохранные культурные традиции. То есть тот образ жизни и образ мысли, который в наибольшей степени определен конкретикой окружающих человека реалий бытия, сохранной культурной межпоколенной преемственностью. В таких условиях можно рассчитывать на наиболее безопасное пребывание в социальном отношении. В таких поселениях жители, в основном, радушны и достаточно открыты для общения, а конфликтные ситуации маловероятны.

Осенью 2002 года решили, что регионом следующей экспедиции будет Алтай в районе озера Телецкого. Сразу после этого небольшая группа «квартирьеров» выехала, чтобы узнать в каких именно местах смогут летом работать исследовательские группы по различным предметным направленностям. Вели переговоры с дирекцией Алтайского горного заповедника. Выяснялись возможные схемы перемещений, обеспечения и т.д. После возращения команды «квартирьеров» нашей группе было предложено на выбор два селения. Первое – довольно крупное селение Балыкча, расположенное на реке Чулышман, недалеко от места впадения ее в Телецкое озеро; населено телесами и теленгитами; проживать можно в школе или клубе; есть постоянная связь; место достаточно хожее туристами. До этого селения добраться легко и будет постоянная взаимосвязь с другими группами и общим руководством экспедиции. Второе – селение Язула – где-то в верховье Чулышмана, как и на чем добираться неизвестно, про наличие электричества неизвестно; где жить неизвестно; связи нет; дорога до него во много раз длиннее; населено теленгитами; вроде бы немногочисленно. При этом с другими группами пересечься уда-

стся только при условии, если будет возможность как-то добраться до Телецкого озера к общей конференции в конце экспедиции.

Возможность добраться до Язулы сразу заинтриговала. Вплоть до отъезда из Москвы мы знали только то, что ехать нужно от Бийска до Улагана на автобусе ПАЗ где-то часов 18–20, а потом как получится. Также по слухам стало известно, что до Язулы проходит только вездеход. Однако в литературных и архивных источниках удалось найти упоминания о Язуле как об уникальном месте с сохранной традиционной культурой теленгитов.

Итак, несмотря на полную неопределенность и понимание сложности дороги, решили – едем именно в Язулу. Окончательно это решение было принято только в тот момент, когда сказали водителю автобуса в Бийске куда мы едем. Правда, встречным вопросом водителя было: «А где это и как ехать?».

Прежде чем описывать дорогу «на край света», вернемся к значимому для всей экспедиции процессу *формирования группы и подготовки к выезду.*

Группу хотелось сформировать небольшую (человек 15) из опытных участников. На это было несколько причин: 1 – в большой группе продуктивность и результативность работы более низкая, чем в небольшой; 2 – при руководстве большой группой практически не остается времени на индивидуальную работу с каждым участником, из-за чего содержательная эффективность снижается; 3 – так как добираться нужно будет непонятно на чем, то чем меньше народу, тем больше вариантов транспорта; 4 – коли мы так далеко едем, то хотелось бы туда взять именно тех, кому это действительно очень интересно; 5 – так как изначально процесс исследований мало понятен, то взять хотелось более-менее опытных ребят, уже участвовавших в других экспедициях.

В мае определился состав группы. Как известно, в реальной жизни не все, что планируешь, получается именно так. Группу все-таки удалось взять значительно меньшую, нежели ранее (обычно группы были до 30, а то и более человек, а в этот раз – 24). Опытных из ребят оказалось всего лишь две девушки. Но зато удалось уговорить поехать очень опытного исследователя, доктора филологических наук В.Л. Кляуса. Для помощи в организационном руководстве поехали еще несколько старших учеников (младших коллег) – студентов и молодых преподавателей. Юношей в группе было довольно много, что упрощало ситуацию пере-

таскивания багажа на многочисленных пересадках в процессе дальней дороги. Группа подобралась, в основном, из «новичков», которые никогда не участвовали в подобных исследовательских экспедициях, преимущественно из учащихся, перешедших в 8–10-е классы. Некоторые ребята ехали не из-за того, куда мы едем и что будем исследовать, а из-за того, что в этой группе едут их друзья. Это обычно наиболее значимый мотив для подростков при выборе группы. И, как ни странно, именно этот мотив, который зачастую «забрасывает» отрока в непонятную изначально для него область деятельности, позже перерождается в искренний интерес уже к самой деятельности. В любом случае, важно, опираясь на ожидания участников от экспедиции, выстроить внутри деятельность так, чтобы в нее включились все участники.

В начале июня прошло общее собрание участников группы, на котором были оговорены содержательные и организационные моменты в подготовке экспедиции, особенности дороги, специфика тематики и направлений планируемых исследований и т.д. На родительском собрании объяснили: куда и зачем увозят их детей; что нужно дать детям в дорогу, какие вещи (личные и для работы) у них должны быть с собой; когда уезжаем и когда приезжаем и т.д.

Общий настрой на максимальные сложности в дальнейшем позволил практически не замечать все трудности дороги, легко их переживать и радоваться своим достижениям. «Если ты не можешь изменить условия, то ты можешь изменить свое отношение к ним» – таков был общий лейтмотив позитивного переживания трудностей. И каждый участник старался как-то поддерживать других в этом.

Общая организационная подготовка включает в себя следующие направления деятельности: 1 – сбор всех необходимых документов для оформления участников экспедиции по приказу (это начинается с мая; отвечает помощник руководителя группы); 2 – заказ и покупка железнодорожных билетов, заказ машины для груза к поезду, заказ автобусов на Алтае (этим занимались люди из группы обеспечения экспедиции); 3 – составление списка продуктов и их покупка (под руководством выбранного в группе «завпита»); 4 – составление списка и покупка необходимых хозяйственных вещей (под руководством выбранного в группе «завхоза»); 5 – сбор аптечки с учетом особенностей здоровья всех чле-

нов группы (делает участник группы, имеющий медицинскую квалификацию); 6 – подготовка необходимого для научной программы оборудования, закупка расходных материалов (руководитель группы); 7 – подготовка необходимого для общего досуга, творческих занятий (ответственный за досуг).

*Период активных сборов* длится около недели до выезда в экспедицию. Очень важно, чтобы в этот процесс были включены все участники группы. Именно в момент сборов у членов группы начинает формироваться осознание того, что каждый в какой-то мере несет ответственность за общий успех поездки. Участники группы распределяются по направлениям подготовки. Отслеживают полноту сбора и качество упаковки ответственные (из более опытных участников, студентов), но участвуют в процессе подготовки все по мере необходимости. Практически каждый день участники группы чем-то заняты. Покупка, паковка, перевязка коробок и т.д. Все должно быть собрано так, чтобы, с одной стороны, могло выдержать длительные переезды, пересадки, непредвиденные климатические ситуации, а, с другой стороны, чтобы можно было легко понять – где что искать. Процесс сборов, в конечном итоге, оказывается не в тягость, а в радость. Если кто-то из участников групп прежде не был знаком друг с другом, то за неделю активных сборов все успевают подружиться. По ходу дела участники достаточно самопроизвольно распределяются – кому что ближе и понятнее, за что сам желает отвечать в рамках организационно-хозяйственной части. Очень важно в период подготовки создать дружескую и творческую атмосферу, но при этом чтобы категории ответственности, инициативности и взаимопомощи стали главенствующими. Общественные вещи подготовить к отправлению лучше всего дня за два до отъезда, чтобы участникам экспедиции осталось время на сбор личных вещей.

*Отъезд*. Все собрано, упаковано, вещи доставлены на вокзал. Поезд, как обычно, подают с опозданием, а нужный вагон – самый дальний от начала платформы. Хорошо, что родителей много. Тут важно только грамотно все организовать и отследить, чтобы ничего не забыли. Посадка в вагон всегда суетна. Вещи забрасываются хаотически. Только успели все загрузить, войти сами в вагон – поезд трогается. Отъезжающие делают последние взмахи рукой в окно провожающим их родителям и друзьям. Все. Начи-

нается особая жизнь под названием «экспедиция» и ее немаловажная часть – «дорога».

*Дорога туда.* В поездке на Алтай дорога – это совсем не маленькая часть экспедиции, а самостоятельное длительное действие. Длинная дорога на поезде с подростками особенна двумя моментами: 1 – прогулочные остановки, на которых кто-то может отстать от поезда; 2 – подростков необходимо постоянно чем-то активно занимать, чтобы их бурная энергия не стала разрушительной. Многолетний опыт руководства группами в еще более дальние поездки (до Северобайкальска или до Слюдянки) позволяет эти проблемы предвидеть и организовать все так, чтобы стало еще и полезным для общей программы экспедиции. После того, как все вещи аккуратно распределены по всем рундукам и верхним полкам, а участники – по местам в вагоне, начинается совместная жизнь группы в едином алгоритме. Вначале – общий сбор, на котором разъясняются правила поведения и требования по технике безопасности в дороге, распорядок жизни в поезде.

День в поезде распределяется по четкому алгоритму: подъем – завтрак – два общих занятия с перерывом между ними – обед – снова два общих занятия с перерывом – ужин – вечерний досуг – отбой. Поясним, что за занятия у нас проходили в поезде Москва – Бийск в течение трех дней. Вначале мы провели различные письменные опросы и анкетирование по поводу ожиданий от экспедиции у всех участников группы. После – лекционные занятия по истории Алтая и по особенностям культуры, образа жизни, системы верований алтайцев; практические занятия по методическим моментам фиксации исследовательских материалов, а также по поводу особенностей проведения этнологической беседы. Расписание занятий было подгадано так, чтобы в перерывах попадали большие остановки, на которых все выходили гулять. Вечером проводились игры на сплочение группы, умение слушать и слышать другого и т.д.

Общая задача, решаемая за время дороги, – это заинтриговать неизвестностью, а потому и интересностью культуры и людей, проживающих в отдаленных районах Горного Алтая. Но одновременно с этим и подготовить к включенному взаимодействию с людьми иных культурных традиций, к осознанному исследованию другой культуры.

В дороге ребята также распределили между собой ответственность в самой экспедиции по функционалу: ведение летописи, видеосъемка, экспедиционные архивы, картоплан селения, стенгазета, помощь по хозяйству, помощь по организации питания, помощь по сборам, отслеживание чистоты и порядка, наличие дров, воды и т.д.

Так, довольно насыщенно, мы прожили три дня в поезде. В Бийске нас уже ждал небольшой автобус ПАЗ. Водитель поначалу отказывался поверить, что 24 человека и большое количество багажа уместятся в автобусе. Но, пока водителя отвлекали разговорами о том, куда же нам все-таки дальше ехать, мы, с многолетним навыком компактной загрузки вещей в автобус, сделали так, что все прекрасно уместились.

Попрощавшись с другими группами, которые отправлялись на Телецкое озеро, мы уже в автономном режиме продолжили свой путь до Язулы. Поначалу мы долго ехали по довольно хорошей дороге по Чуйскому тракту до Акташа. Уже в глубокой ночи мы свернули на насыпную дорогу до Улагана. В дороге настроение поднимало непрерывное пение. Сначала подростки перепели весь свой репертуар. Потом принялись это делать по второму кругу, а то и по третьему… Ситуацию выручил профессиональный фольклорист, который перешел на народный репертуар, к удивлению с радостью подхваченный ребятами. Так с песней мы и доехали до Улагана где-то посреди ночи.

*Приезд в Улаган – хорошее начало работы.* Улаган был тем местом, до которого мы добирались по заранее спланированному и организованному маршруту. Дальше – дорога до Язулы. Но кто нас туда повезет и на чем? По предварительным данным за нами должна через день прийти машина заповедника и отвезти нас. Однако где эту машину искать, кого спрашивать – непонятно. Рано утром, пока все еще спали, удалось познакомиться с районной администрацией и выяснить, что есть в самом Улагане. На наше счастье нас довольно радушно приняли. Более того, выяснилось, что на следующий день в клубе состоится районный курултай кайчистов (что-то вроде фестиваля-соревнования людей, владеющих горловым пением). Мы посетили местный краеведческий музей, где узнали о том, что хорошо бы увидать еще и место, находящееся не очень далеко, имеющее мировую известность – Пазырыкские курганы, на которых были откопаны уни-

кальные мумии и различные предметы, находящиеся теперь в алтайском зале Эрмитажа. На улицах впервые увидели аилы (круговые строения с конусовидной крышей из коры, земляным полом и очагом в центре). Выяснилось, что до Язулы можно добраться на каком-нибудь вездеходе («Урале», «Камазе» или «Газе-66») – дорога через перевал займет день. Также мы узнали, что после нас смогут от Улагана увести напрямую до Телецкого озера – такая дорога все-таки есть и она идет как раз мимо Пазырыкских курганов. Во второй половине дня нас отвезли на красивое место у берега речки в 10 км от поселка. Там мы, толком не отдохнув с дороги, начали готовиться к первому рабочему дню.

Удивительно, что наш приезд совпал с уникальной возможностью познакомиться с современным состоянием древней народной традиции горлового пения (кая) в Улаганском районе Горного Алтая. Это воистину многообещающее начало экспедиции. Мы сразу решили воспользоваться ситуацией. Нам стало интересно не только зафиксировать само пение, но и пообщаться с исполнителями, узнать их осознание традиции кая, их путь к открытию в себе этого дара и т.д. Вечер у нас прошел в создании общего структурированного опросника для беседы с каждым исполнителем. Ребята объединились по парам, в которых они будут брать свое первое «интервью». Подготовили к работе технику – диктофоны, видеокамеры, фотоаппараты. Для многих участников – это была подготовка к самому первому выходу «в поле». Как начать разговор с неизвестным для тебя прежде человеком? Как сделать так, чтобы с тобой согласились поговорить? Как вести разговор, чтобы услышать не формальные ответы, а развернутые рассуждения, воспоминания, мнения? Как уточнять вопросы? Как держать диктофон? Много вопросов было у ребят к руководителям... Кроме того, была большая интрига – кого мы вообще услышим – пожилых или молодых? Ожидания были велики. И они более чем оправдались...

Итак, первый рабочий день в экспедиции начался довольно рано. После завтрака мы пошли пешком по дороге в Улаган. Дорога была длинной и несколько утомительной, но по-своему интересной. Она проходила мимо древних курганов, по красивой долине между горных хребтов в сторону селения, за которым величественно возвышалась священная гора Кабак-Тайга с заснеженной вершиной. В облаках кружила какая-то хищная птица –

то ли орел, то ли еще кто. Ребята поражались и постепенно осваивались к красотам иной, неведомой ранее ими природы, вдыхали совершенно особый воздух, насыщенный запахом трав Горного Алтая.

Добравшись до клуба Улагана, мы расположились в зале, настроив все наше оборудование. Начался куралтай кайчистов. Первое выступление ввело ребят в шок. Такое они слышали впервые. Как человек может издавать такие звуки – этот вопрос заинтриговал наших ребят, вызвал неподдельный интерес к традиции горлового пения. После завершения концерта наши ребята распределились по выступающим и начали с ними общение. Выглядело это довольно любопытно. По всему зданию клуба – на крыльце, в коридоре, в подсобных помещениях – сидели и стояли группки по три человека: исполнитель кая и два московских школьника. В руках у одного был топшур (традиционный музыкальный инструмент, звуком которого сопровождается горловое пение), а в руках у других – диктофон и тетрадь. Кайчисты были несколько удивлены, но, по-видимому, в определенной степени польщены вниманием. Наши ребята, включившись в живое общение, забыли про свои страхи и старались узнать побольше о горловом пении на Алтае и самих кайчистах. Такой неподдельный интерес москвичей к алтайским исполнителям позволил провести вторую, незапланированную часть концерта, на которой уже специально для нас были продемонстрированы различные варианты исполнения кая. Возвращались мы к месту стоянки на попутной машине. Ребята по дороге пытались, правда, довольно безуспешно, воспроизвести звуки горлового пения.

Подъехав к месту, мы обнаружили, что рядом с нами отдыхает вся милиция Улаганского района во главе со своим начальником. Нам был предложен дружеский волейбольный матч, который мы с гордостью проиграли бравым ребятам-милиционерам. После игры сам начальник улаганской милиции исполнил нам кай, продемонстрировав тем самым, что горловое пение – живая традиция, носителями которой являются многие алтайцы. Вечером мы расшифровывали первые записи и провели первый «брифинг» – общее обсуждение того, кто что узнал, какие впечатления, какие трудности.

Первый день, который прошел в таком живом и разнообразном общении, стал хорошим началом экспедиции. Он задал азарт

всем нашим начинающимся исследованиям человека в контексте традиционной культуры Алтая; ввел в ритм жизни исследовательской экспедиции.

*«Дорога на край света»*. После некоторых перипетий с поиском машины, нам все-таки удалось договориться с одним водителем «вездехода»-грузовика ГАЗ-66, чтобы нас со всем нашим скарбом забросили через перевал в Язулу. Дорога была довольно долгой (10 часов) и сложной. Мы с трудом помещались в кузове, фактически сидя друг на друге поверх вещей; время от времени еще шел дождь с градом. Машина медленно взбиралась по горной дороге, ревя от напряжения на крутых подъемах. Наконец-то мы достигли перевала, на котором принесли обязательную «жертву» «хозяевам» мест – повязали три ленты на дерево и положили камень. И тут перед нами открылся долгожданный вид Язулы. Мы увидели этот притягательный «край света» – относительно небольшое селение, расположенное на склоне горы в красивейшей горной долине.

Въехав в ворота селения, на которых было написано что-то для нас непонятное (по смыслу же, конечно, «Добро пожаловать»), мы остановились около здания школы. Из аила напротив школы вышла пожилая женщина. Обратившись к ней с вопросом: «Как найти директора школы?», мы получили ответ, но на алтайском языке... Хорошо, что водитель был теленгит и он, поговорив с ней, все нам перевел. Директора школы в селении не оказалось – она уехала в Горно-Алтайск. Завуч ушла за ягодами. Шел дождь. Ребята давно уже не ели. Ближе к ночи мы все-таки нашли завуча. Естественно, поначалу мы вызвали у нее сильное подозрение и нежелание нас впускать. Она позвала своих коллег-учителей, и они стали держать совет. Мы пытались объяснить, что мы тоже, как и они, учителя с учениками, что приехали под руководством ученых для исследований культуры теленгитов, что нам интересно сотрудничать с ними и т.д. В конце концов, глядя на нас, и выслушивав все наши доводы, они убедились, что мы необычные туристы и впустили в спортзал школы. В дальнейшем мы много сотрудничали с учителями школы – местными жителями, которые включены во все традиции.

*Погружение в мир другой культуры.* И вот настало утро. Началась наша жизнь в удивительном месте – Язула. С чего начинать исследования, как их проводить – первые вопросы, на кото-

рые мы пытаемся сами себе ответить. Несколько лет в экспедициях реализовывалась разработанная программа исследования личности в контексте традиционной культуры. По этой программе проводились ежегодные экспедиции в деревни Русского Севера, а также в другие регионы. Однако совершенно иные условия сильно эту программу реорганизовали.

Можно много и детально описывать каждый день жизни в этом месте, поскольку все они были насыщены событиями, открытиями, познаниями тайн жизни иной культуры, загадок мысли других людей. Попробуем ограничиться описанием общего хода исследовательской работы наших подростков в условиях экспедиции в Язулу.

Сразу отметим *специфику работы* именно в этой экспедиции, в этом селении, с этой группой московских подростков. *Во-первых,* языковая проблема. Старшее поколение почти не говорит по-русски, и для общения со старожилами требуются переводчики из местных. Маленькие дети также не говорят по-русски, так как учить его начинают только в школе. Немного по-русски говорят подростки и среднее поколение.

*Во-вторых,* время экспедиции – время сенокоса. Среднее поколение в большинстве своем – на сенокосе или на выпасе скота в отдаленных стойбищах. Таким образом, мы общались в основном с подростками и женщинами с маленькими детьми. Благодаря этому мы хорошо узнали реальную сохранность в младшем поколении системы представлений о мире, взаимодействии с ним, сохранность традиций. Также значимой темой исследования стали детство, процесс взросления, обряды, эти процессы сопровождающие. Кроме того, плотное общение с подростками нам позволило проникнуть в такие места, куда нас вряд ли бы отвели старшие по причине их запретности для посторонних. Тема священных мест, сакральной географии раскрылась для нас во многом именно благодаря тому, что один из наших ребят настолько подружился со своими сверстниками из Язулы, что они его водили везде.

*В-третьих,* в школе, где мы жили, во время нашего пребывания днем работа «детская площадка». На эту площадку собирались дети от 3 до 13 лет, и с ними занимались две студентки-практикантки из педвуза Горно-Алтайска (но родом из Язулы). Среди нас были студентки московского педвуза, и это содей-

ствовало тому, что мы смогли с детьми и девушками-язулинками много общаться. Девушки нам очень помогали в работе, понимая наши цели и задачи, так как они тоже проходили фольклорную практику. А с детьми нам удалось провести занятия, на которых они рисовали на различные темы («Мой мир», «Чужой мир», «Моя семья», «Мое будущее», «Любимая сказка» и др.), что стало отдельной темой для дальнейшего исследования. Также вполне органично была зафиксирована детская субкультура теленгитов: игры, детский фольклор, общение мальчиков и девочек, общение старших детей и младших и т.д.

*В-четвертых,* вся жизнь в Язуле завязана на скотоводстве и охоте. Хозяйствование и образ жизни сохраняет высокую степень традиционности. Вся обиходная жизнь, дом (точнее аил), его интерьер, питание, хозяйство – все было впервые для наших ребят. Таких домов московские школьники никогда не видели, такой еды никогда не пробовали, такими вещами не пользовались, а в таких местах не бывали... Это позволило нашим ребятам естественно включиться в процесс исследования, так как им действительно ничего не понятно, все приходится спрашивать и уточнять. Интерес неподдельный. Приходилось только чуть-чуть корректировать внимание начинающих исследователей к тем или иным проблемам, а также организовывать общение исследователей друг с другом, чтобы та или иная информация уточнялась, дополнялась.

*В-пятых,* сохраняется высокая рождаемость, в селении много детей. Четко прослеживается живая традиционная преемственность. Молодежь соблюдает большинство традиционных нормативов, запретов, предписаний. Это, с одной стороны, не позволило за довольно короткий срок глубоко погрузиться и понять особенности культуры теленгитов, но, с другой – позволило увидеть и понять живость традиционной культуры, ее силы, ее определенности.

*Общий алгоритм жизни в Язуле* был следующий. С утра – общий сбор для «ЦУ» (ценных указаний). Каждый день руководители проговаривали темы, на которые хорошо бы поговорить со своими собеседниками в этот день, на что обязательно обратить внимание. Как лучше детализировать вопросы, вести беседу. Днем все расходились по селению или расшифровывали свои аудиозаписи в общие тетради. Вечером все вновь собирались на

«брифинг», и каждая группа исследователей рассказывала другим, что они сегодня узнали. На этих общих встречах ребята осознавали, что нам раскрывается в понимании культуры, образа жизни и образа мысли теленгитов; корректировали исследовательские задачи.

Практика работы в экспедиции при сохранности всех поколений жителей, в условиях жизни принципиально отличных от наших, а также еще и в иноязычной среде показала необходимость особой организации включения и погружения исследователя в реалии традиционной культуры. Наиболее успешным оказалось погружение в жизнь семьи нескольких исследователей разного возраста (школьник, студент, взрослый), которые общались с разными поколениями внутри семьи. По сути, в таких семьях, которые были готовы нас принимать, которым мы были также интересны, мы проводили время с утра до вечера. Иногда ребята уезжали на сенокос, порой оставались ночевать в аиле.

Через несколько дней работы в Язуле можно было с уверенностью сказать: «Язула нас приняла». Жители Язулы оказались очень гостеприимными. Это даже поначалу шокировало московских школьников. К кому бы они не обращались, их приглашали в аил, сажали за стол, поили алтайским чаем (с толканом и солью) или арачкой (что-то вроде кефира, из которой потом гонится молочная водка), кормили сырчком (сушеным над очагом творогом), калтыром (жаренными в жиру лепешками), мясом марала или лося и т.д. Кому-то из москвичей эта еда нравилась, кому-то нет, но если угощают – есть надо обязательно. Более того, выставили на стол – нужно обязательно съесть, иначе обидишь хозяина. Перед едой хозяин аила обязательно «кормил» очаг – кидая в огонь кусочек еды или чуть-чуть отливая в него питье. Где в аиле можно сидеть, а где лучше не надо; куда гостя посадили, показывает, рад или нет ему хозяин; как нужно взять пиалу с арачкой и т.д. – все эти тонкости этикета осваивались городскими подростками постепенно.

Интерес к нам среди жителей Язулы был не меньший, а то и больший, чем наш к ним. Мы со своими традициями взаимоотношений, своей речью, отличным от них образом жизни, да и просто внешним видом ярко выделялись на общем фоне реалий Язулы. Вообще эти места посещают исключительно работники заповедника (но они обитают на кордоне в 10 км от селения и в самом

селении не появляются), а также туристы-водники (они тоже в селении редко появляются, проходя пороги реки Чулышман рядом с селением). Между собой жители нас называли «русские», что для нас было довольно необычно. В других местах нас чаще определяли как «москвичей». В этом отношении характерна была одна беседа. По нашей исследовательской программе всегда проходит тема «отношение к городским жителям, к москвичам». И вот беседуем с одним из жителей Язулы: «А как у вас относятся к москвичам?..» После этого вопроса, который еще в различных пояснениях уточнялся, возникла определенная пауза. Человек задумался. Потом все-таки ответил: «Да, трудно сказать, у нас их и не было никогда...».

Язулинская молодежь с большим интересом вызывала нас на общение. Вечерами школу и наш костер обступали лошади, на которых сидели местные ребята и девушки. Они старались с нами выстроить различные формы общения – игры в волейбол, дискотеку на поляне, пение под гитару и т.д. К их удивлению, наших ребят больше всего интересовало катание на лошадях и горловое пение. В результате наши ребята вдоволь накатались на лошадях и еще раз сумели послушать горловое пение. Многих московских школьников поразило, что каждый парень с шести лет самостоятельно катался на лошади, а девочки доили коров и помогали по хозяйству. Их ровесники обязательно имели свой личный скот: парень – своего коня, а девушка – свою корову, а то и несколько. Московских подростков также удивляло особое отношение к лошадям, у теленгитов – культ лошадей. Они были поражены видом захоронений лошадей – голова, ноги и хвост умершей лошади вешаются на дерево.

Вообще наших ребят поражало сравнение себя со своими сверстниками в совершенно иной культуре. С одной стороны, подростки-теленгиты много не видели того, что видели они, но, с другой стороны, они оказываются в этих условиях значительно самостоятельнее и ответственней. Фактически с 14–15 лет теленгиты считаются взрослыми. У многих уже предопределено, кто на ком женится и за кого выйдет замуж (порой уже по рождению). Старшие дети присматривают за младшими и ведут все хозяйство по дому. Родители же по нескольку месяцев могут находиться на дальних пастбищах. Волей-неволей ребята сравнивали себя друг с другом, видя и сходство и различия. Через это они не

только познавали других, но и лучше начинали понимать себя, адекватнее оценивать свои поступки.

Перед нашими ребятами также открылся совершенно иной мир, точнее особое отношение к этому миру. Вокруг Язулы много особых мест – места общих празднеств и жертвоприношений хозяевам гор, пещеры «диких людей», священные камни, кладбища камов (шаманов), аржаны (священные источники), мосты, построенные богатырями и т.д. Нам хотелось многое посмотреть. И благодаря нашим проводникам, нам это удалось. Мы все время куда-то отправлялись, смотря иной мир, постепенно приобщаясь к иному отношению к миру. Невольно перенималось особое отношение к священному, запретному. Как, где и какие ленты надо подвязывать, что и где нельзя трогать, куда нельзя ходить, какой водой и когда нужно пользоваться и т.д. Все эти мы знания осваивали во взаимодействии с жителями Язулы, посещая эти священные места.

Иной уклад жизни и образ мысли, другой ритм жизни, иные ценности, особые взаимоотношения – все не так, как привычно для московских школьников. Надо сказать, что мир там вообще наполнен иными запахами и звуками. Для некоторых наших ребят это оказалось культурным шоком. Переживали его по-разному. Кто-то мужественно преодолевал сложности, осознавая, что сам над собой растет; кто-то с головой погрузился в общение со сверстниками-теленгитами; кто-то замкнулся в общении друг с другом; а кто-то надел наушники и включил привычную музыку...

Так или иначе мы все-таки познавали повседневную жизнь теленгитов, обогащая тем самым себя. При этом наше познание проходило довольно интенсивно (хотя, конечно, особенно поначалу, несколько поверхностно). И нам даже в голову не приходило, что все, постигаемое нами, может быть неинтересно или закрыто для тех, кто сюда приезжает. Но мы наглядно убедились в том, насколько позиция исследователя дает больше, чем позиция туриста. Как-то дня через три после начала работы в Язуле несколько человек пошли на кордон в 8–10 км от Язулы вверх по реке. Раньше это была погранзастава с Тувой (когда она еще не входила в состав СССР). Сегодня каждое лето на ней центр «Заповедники» проводит летнюю школу по заповедному делу для молодых сотрудников заповедников и национальных парков со всей страны. Нам нужно было попасть на кордон, чтобы передать по рации ру-

ководству экспедиции, что у нас все хорошо, а когда закончим работать, то постараемся в определенный день прибыть на Телецкое озеро с севера, куда нам нужно будет прислать катер. На кордоне находилась довольно большая группа людей студенческого возраста и старше. Они здесь жили уже более двух недель, а некоторые приехали во второй или в третий раз. На кордоне нас встретили очень радушно. Тут же нашлись земляки. Нас усадили за общий стол, угостили обедом и стали расспрашивать – что да как, кто мы, где живем и чем занимаемся. Узнав, что мы – группа школьников, живущая в Язуле – интерес у них возрос: «И как же вы там живете? А как же злые теленгиты на лошадях? Они вас не обижают?». Эти вопросы вызвали наше явное недоумение, и мы принялись рассказывать, как в Язуле все для нас необычно, как вокруг здесь все интересно. И что тот мост, к которому они ходят купаться, построил сто лет назад богатырь, с внучкой которого мы сейчас общаемся... И т.д. Нас не отпускали несколько часов, расспрашивая как фольклорных носителей. Мы конечно были горды, что вызвали такой неподдельный интерес своими знаниями, хотя и понимали, что знаем пока очень мало... Но этот случай показал нам насколько 10 км могут быть расстоянием бесконечной пропасти, если не быть исследователем.

Особым опытом работы было общение со старейшим и уважаемым жителем Язулы – последним живым ветераном Великой отечественной войны Петром Савватьевичем Сандяевым. О нем наши девушки узнали еще в музее Улагана и с трепетом ожидали встречи. Петр Савватьевич с радушием и гостеприимством пригласил девушек в аил, угостил их, но общаться с ним девушкам оказалось трудно. Отвечал он на вопросы односложно, особенно не вдаваясь в подробности. Девушки терялись, не зная как уточнить вопрос, переспросить. В результате с Петром Савватьевичем по вечерам общались руководители группы, сидя в аиле у горящего очага, внимая сказкам и историям умудренного жизнью человека. При этом Петр Савватьевич всегда потом просил, чтобы мы пересказывали сказки нашим ребятам, чтобы и они тоже их знали.

Так протекала наша исследовательская работа. Каждый чем-то был занят. Кто-то больше, кто-то меньше. Кто-то с огромным увлечением, кто-то с ленцой. Жизнь шла, с одной стороны, размеренно, а с другой – чрезвычайно насыщенно новым, ранее невиданным. В конце концов, время пребывания в Язуле истек-

ло. Ребята заторопились к встрече со своими друзьями на общую конференцию. Мы стали собираться в дорогу. Упаковали вещи, привели в порядок территорию школы. Приготовились расставаться с полюбившимся местом и ставшими близкими людьми. Но в означенный день машина в Язулу не пришла. Сразу мы не стали переживать и беспокоиться. Накануне на перевале выпал снег и возможно машина просто не смогла пройти. Но следующие два дня были весьма солнечными, а машина не появлялась. В результате, конечно, мы все-таки уехали (пришлось добираться до Улагана за машиной). Дни же ожидания мы не потратили зря. Нам удалось сделать то, что не успевали раньше – расшифровать многие свои записи.

*Дорога до Телецкого* тянулась два дня с ночевкой на уже знакомом нам месте под Улаганом. На второй день пути нам открывались новые виды на Алтай: Пазырыкские курганы, озера где-то далеко внизу пропасти, облака под ногами в ущелье Чулышмана, спуск в виде серпантина по почти отвесному склону, ровная дорога по извилистой долине в каньоне, православный деревянный храм между аилами... И вот, наконец, мы к вечеру подъехали к южной оконечности Телецкого озера. Там нас уже ждал катер. Быстро загрузив вещи, мы отправились по водной дороге. Поначалу мы еще могли наслаждаться видами жемчужины Алтая – Телецкого озера, но только в сумерках заката. Основную часть пути мы провели в полной темноте ночи. Когда мы, наконец, причалили к северному берегу озера, то с удивлением для себя попали в ставший для нас чужим мир – мир цивилизации. Асфальт, фонари, бензоколонки, иномарки, подмосковного вида домики... Контраст был неожиданным, нам поначалу даже стало неуютно. Но человек быстро привыкает к новому, тем более, если это новое – подзабытое старое...

*Общая конференция.* Прибыли к месту конференции экспедиции мы в районе двух часов ночи. Несмотря на позднее время, в других группах многие ребята еще не спали. После насыщенного дня конференции и вечерней программы они продолжали сидеть у костров и общаться, рассказывая друг другу, кто где побывал, что увидел, какие случае с ними произошли и т.д. Ребята нашей группы, все побросав, ринулись на встречу с друзьями. Пришлось приложить немалые организационные усилия, чтобы вначале они поставили палатки, укрыли от дождя (который посто-

янно грозил начаться) вещи, а потом уже общались с ребятами из других групп. По ходу выяснилось: в связи тем, что группа из Язулы все-таки доехала до общего сбора, решено продлить конференцию еще на один день. Все, кто еще не уезжает на следующий день, будут слушать доклады и выступления нашей группы.

На следующий день подняв ребят и дав им ценные указания по подготовке к выступлению, я ушел на семинар, проводимый руководством экспедиции в местной школе для учителей и работников заповедника. Уже там, пользуясь возможностью продемонстрировать кадры, снятые на цифровой фотоаппарат в Язуле, стало понятно, что мы побывали именно там, где интереснее всего. За время семинара в общении с коллегами я осознал уникальность места, до которого мы добрались, ценность собранных нами материалов. Местные жители с не меньшим интересом слушали и смотрели. Для них это все тоже открывалось впервые. Ребята тоже сравнивали – у кого было интереснее, кто больше увидел и услышал такого, чего раньше совсем не знал. Интрига перед выступлением нашей группы возрастала. Все с нетерпением ждали начала дополнительной части конференции. Мы, понимая ответственность своего участия (все выступали по чуть-чуть и в общем потоке мероприятий дня конференции, а для нас был выделен отдельный день), активно готовили свои доклады.

Вот и время нашего выступления пришло. Одновременно начался дождь. К удивлению, никого специально собирать не пришлось. Из лагерей других групп все собрались под огромным тентом и с нетерпением ждали наших рассказов. Доклады сменяли друг друга в следующей последовательности: «Вступление: общие особенности работы группы в этом году»; «Сакральная география Язулы: места, обрядовые действия, случаи»; «Детство в Язуле: обрядовое сопровождение от рождения до взрослости»; «Свадебная обрядность в Язуле: разделение на теленгитскую и русскую свадьбы»; «Кай, кайчисты и топшур». Выступления мы сопровождали иллюстрациями особых предметов, звучанием аудио-записей и показом слайд-фильма. Мы старались показать самобытность, своеобразие и высокую сохранность культурных традиций теленгитов в селении Язула. Несмотря на плохую погоду, слушатели проявили большой интерес. Огромное число вопросов, на которые наши ребята взахлеб отвечали, оказали влияние на самих выступающих. Обсуждение с ребятами после кон-

ференции показало, что во многом именно благодаря общению с друзьями и публичным структурированным рассказам о наших исследованиях пришло четкое осознание, что же каждый для себя открыл «на краю света». Ребята сами стали осознавать, что их внутренний мир обогатился, мировоззрение сильно расширилось, они получили уникальный социальный опыт.

На следующее утро группы разъезжались: одни уже в Москву, другие – на один из кордонов на берегу Телецкого, а мы – вниз по Бие за деревню Старая Кебезень. Несколько дней мы провели на берегу бурлящей реки в спокойном и размеренном ритме жизни. Мы продолжали подводить итоги экспедиции, расшифровывать свои записи. Деревня, возле которой мы расположились, напоминала обычное подмосковное дачное место. В один из вечеров мы заметили на реке знакомые катамараны, на которых сплавлялась одна из наших экспедиционных групп – специализация «биогеохимия». Эта группа единственная не смогла прибыть на общую конференцию. В результате, ребята из наших двух групп не слышали выступления друг друга. Мы решили, что так как в поезде едем вместе, то там и проведем дополнительную часть конференции, состоящую из докладов двух наших групп.

*Дорога домой*. Последняя ночь на Алтае прошла, как обычно, бурно. Подъем же был еще до рассвета. Быстрый сбор палаток, уборка поляны – все почти на ощупь. При первых лучах солнца приехал автобус. Дорога была быстрой, тем более что все ее тихо проспали. Небольшое ожидание поезда в Бийске, за которое мы успели просушить палатки на заборчиках вокруг клумб. И начался последний этап дороги домой. Три дня обратного пути в поезде прошли быстро. Первый день группы готовились к «поездной» конференции. Первая половина второго дня – доклады нашей группы, вторая половина – доклады группы биогеохимии. Третий день – подведение итогов и планирование на будущее. Поначалу все участники писали эссе об экспедиции. Были проведены письменные опросы и анкетирование по поводу впечатлений от экспедиции для сопоставления с зафиксированными ранее ожиданиями. Потом было общее обсуждение экспедиции, на которой каждый участник группы высказывал свои впечатления и эмоции от поездки, отмечая, что нового она ему дала. В заключении мы наметили планы дальнейшей деятельности: общую встречу всех участников группы после экспедиции для обмена

фотографиями, воспоминаниями и т.д.; кто из ребят какую тему по экспедиционным материалам возьмет для разработки в индивидуальной исследовательской работе; какие творческие продукты будем делать по материалам экспедиции (CD-диск, альманах, видеофильм и т.д.).

Анализируя письменные рефлексии участников экспедиции, мы увидели, что поездка многое им дала: возможность узнать об иных культурных традициях и открыть что-то новое в себе и своих товарищах в течение месяца тесной совместной жизни. Основными определяющими экспедицию словами стали: «уникальная», «необычная» и «незабываемая». Экспедиция «на край света» открыла подросткам не только мир иной культуры, но и самих себя.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование – бескорыстная любознательность. Хотя, впрочем, здесь есть определенная корысть. Та корысть, которая позволяет выстраивать жизнь человека как движение по пути познания. Выстраивать жизнь так, чтобы каждый шаг духовно обогащал нас, позволял получать новый опыт и видение, давал возможность наблюдать и понимать то, чего раньше мы и не замечали. Эта та корысть, которая позволяет выстраивать себя как уникальную личность, так как вопросы к миру – прежде всего вопросы к самим себе.

Основная идея этой книги – утверждение, что каждый из нас изначально по своей природе *исследователь*. И в жизни человека исследование выступает универсальной способностью, так или иначе включенной во все виды деятельности, выступая основой познания мира и себя в нем. При этом развивающийся человек, постоянно находясь в противоречивом состоянии выбора – исследовать или принимать на веру, должен определиться в этом выборе. Но важно помнить, что прекращая реагировать с исследовательской позиции на разнообразные житейские ситуации (или глобальные проблемы), мы становимся неготовыми к значимым жизненным изменениям.

Эффективное средство развития исследовательской позиции в условиях образования – учебно-исследовательская деятельность. Она нами понимается как средство личностного развития и формирования мировоззрения через сотрудничество учителя и ученика. Учитель в этом случае понимается широко – это может быть и школьный преподаватель, и педагог дополнительного образования, и ученый-исследователь. Результат же исследования выступает не как самоцель, а лишь как средство; результат подчинен приоритету образования и воспитания участников исследовательской деятельности.

Идеи книги направлены на содействие выстраивания процесса обучения по принципу самоопределяемого учения. Автор постарался показать, что эффективным инструментом, позволяющим трансформировать процесс развития личности в процесс саморазвития, является исследовательская деятельность. И для того, чтобы исследовательская деятельность заняла центральное место в построении процесса образования, задачей школы в це-

лом и конкретного учителя в частности становится создание максимально насыщенной среды, стимулирующей развитие познания. При этом значимо для учителя самому научиться: создавать среду, стимулирующую учащегося к самоопределению и самоуправлению в принятии решения; выстраивать диалогическое общение с учениками, в котором вопрошание к внутреннему миру другого будет занимать важное место; провоцировать появление вопросов и желание найти ответы; выстраивать доверительные отношения с учащимися на основе договора и взаимной ответственности; учитывать интересы и мотивации ребенка; давать учащемуся право в принятии значимых решений; развивать у самого себя «открытое мышление».

К сожалению, мы часто видим, что ролевая позиция учителя как транслятора знания захватывает и уводит от позиции исследователя. Но если мы хотим развивать исследовательскую позицию у наших учеников, то прежде следует работать над собой. Необходима рефлексия по отношению к собственной деятельности: отслеживание, что именно мы развиваем теми или иными действиями, на что реально направлены те нормы деятельности, которые мы вводим для учеников, насколько мы сохранили в себе стремление к саморазвитию, в какой степени явна потребность к исследованию, как способу взаимодействия с миром? Эти и другие вопросы автор попытался обратить к себе самому. Некоторые ответы на них и были изложены в данной книге.

# ОГЛАВЛЕНИЕ

**Введение** ....3

**Глава 1. Феноменология исследовательской деятельности**....6

1.1. Биологические основы исследовательской активности и исследовательского поведения ....7

1.2. Социокультурные детерминанты исследовательской деятельности....14

1.3. Исследовательская позиция личности ....21

**Глава 2. Развитие исследовательской деятельности учащихся: педагогические задачи** ....26

2.1. Ученик в школе – уникальная личность в уникальных условиях....26

2.2. Опора на традиции и поиск новизны – основной алгоритм развития со-бытийной общности образовательного учреждения....30

2.3. Учебно-исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения ....34

2.4. Развитие исследовательской деятельности учащихся как содержание универсального профиля....38

2.5. Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве....43

**Глава 3. Исследовательская деятельность учащихся: что и как развивать?** ....51

3.1. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры....51

3.2. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? ....66

3.3. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности ....78

3.4. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности ....100

3.5. Оценка эффективности применения проектной и исследовательской деятельности в обучении....107

3.6. Психологическая служба в условиях школы, развивающей исследовательскую деятельность учащихся ....116

**Глава 4. Развитие исследовательской деятельности учащихся: социокультурное взаимодействие** .....124
4.1. Социокультурное взаимодействие в системе исследовательской деятельности учащихся .....124
4.2. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие .....130
4.3. Патриотическое воспитание в исследовании .....135
4.4. Организация взаимодействия участников юношеской конференции .....137
4.5. Ожидания и впечатления участников юношеской конференции .....147
**Глава 5. Развитие исследовательской деятельности учащихся в пространстве экспедиций** .....152
5.1. Экспедиция – центральное звено системы развития исследовательской деятельности учащихся .....152
5.2. Исследования городскими подростками образа жизни и образа мысли человека в пространстве традиционной культуры .....157
5.3. Человек в гармонии с природой: одухотворение отношения к природе городских подростков .....187
5.4. Экспедиция «на край света»: городской подросток в мире другой культуры .....197
**Заключение** .....218

**Алексей Сергеевич ОБУХОВ**

# РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Ответственные за выпуск – *М. Вишневская, Е. Дорошева*
Корректор – *А. Русакова*
Компьютерная верстка – *Д. Панин*
Обложка – *И. Раевич*

Издательство «Прометей» МПГУ
129278, Москва, ул. Кибальчича, 6, стр. 2
Тел.: (495) 683-15-65; 683-53-60
E-mail: mb@knigolub.ru

Лицензия ЛР № 020457 от 22 июля 1997 года

Подписано в печать 21.03.2006.
Печать офсетная. Объем – 14 п.л. Формат 60×90/16.
Гарнитура SchoolBookC.
Тираж 1000 экз. Заказ

Отпечатано в типографии МПГУ
Москва, ул. Кибальчича, д. 6, стр. 2
Тел.: (495) 683-22-33